

**Univerzita Karlova v Praze
1. lékařská fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2007

Andrea Kurucová

**Univerzita Karlova v Praze
1. lékařská fakulta
Ústav teorie a praxe ošetrovatelství**

**Navazující magisterské studium
učitelství zdravotnických předmětů pro střední školy**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití alternativních vyučovacích metod při výuce odborných předmětů

2006/2007

Andrea Kurucová

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Pavlíková

Poděkování:

Děkuji PhDr. Pavle Pavlíkové za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a připomínek. Dále bych ráda poděkovala odborným učitelkám vybraných zdravotnických škol za spolupráci při provádění výzkumu.

Obhajoba diplomové práce dne:

Jméno oponenta:.....

Hodnocení:.....

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedeníh pramenů a literatury.

V Chomutově dne 16. 4. 2007

Obsah:

Anotace	11
Abstrakt	8
I. Úvod	13
II. Teoretická část	15
2.1 Vyučovací metoda	15
2.1.1 Historický vývoj vyučovacích metod.....	15
2.1.2 Klasifikace metod.....	16
2.1.3 Výběr a funkce vyučovacích metod	18
2.2 Alternativní vyučovací metody	19
2.2.1 Kritické myšlení	20
2.2.1.1 Vytváření prostředí pro rozvoj kritického myšlení	22
2.2.1.2 Zodpovědnost studentů za kritické myšlení.....	24
2.2.1.3 Umíme se tázat.....	25
2.2.1.4 RWCT.....	27
2.3 Kooperativní učení	27
2.3.1 Začínáme s kooperativním učením	29
2.3.2 Utváření kooperativních skupin	31
2.3.3 Úkoly pro skupinovou práci	34
2.3.4 Základní metody, strategie a techniky kooperativní práce	35
2.3.5 Vyučování kooperativním dovednostem.....	42
2.3.6 Hodnocení činnosti.....	42
2.3.6.1 Metody a techniky hodnocení	44
2.3.7 Výsledky kooperativního učení	46
2.4. Možnosti využití vybraných alternativních vyučovacích metod při výuce odborných zdravotnických předmětů	47
2.4.1 Vybrané alternativní vyučovacích metody při výuce odborných zdravotnických předmětů	48
2.4.1.1 Metody zaměřené ke splnění kognitivních cílů hodiny.....	48
2.4.1.2 Metody zaměřené ke splnění psychomotorických cílů hodiny	56
2.4.1.3 Metody zaměřené ke splnění afektivních cílů hodiny.....	58

III. Empirická část	60
3.1. Metodika výzkumu.....	60
3.1.1 Cíl výzkumu.....	60
3.1.2 Hypotézy.....	61
3.1.3 Použité výzkumné metody.....	62
3.1.4 Organizace výzkumu.....	64
3.1.5 Charakteristika výzkumného vzorku.....	65
3.2. Interpretace výsledků.....	69
3.2.1 Hypotéza H1	70
3.2.2 Hypotéza H2	77
3.2.3 Hypotéza H3	88
3.2.4 Hypotéza H4	94
3.2.5 Hypotéza H5	96
3.2.6 Hypotéza H6	99
3.2.7 Hypotéza H7	105
3.2.8 Hypotéza H8	111
3.2.9 Hypotéza H9	112
3.2.10 Výsledky místního šetření v knihovnách vybraných zdravotnických škol	114
IV. Diskuse	118
V. Závěr.....	121
Seznam použité literatury.....	124
Přílohy	126

Anotace

Titul a jméno autora: Bc. Andrea Kurucová

Instituce: Univerzita Karlova v Praze, 1.lékařská fakulta
Ústav teorie a praxe ošetrovatelství
Studničkova 5, 121 00 Praha 2

Obor: Navazující magisterské studium oboru učitelství
zdravotnických předmětů pro střední školy

Název práce: Využití alternativních metod ve výuce odborných
předmětů

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Pavlíková

Počet stran: 121 stran + přílohy

Počet příloh: 9

Rok obhajoby: 2007

Klíčová slova: alternativní vyučovací metody, aktivní učení, kooperace, kreativita, kritické myšlení, naslouchání, organizační forma výuky, sdílení, tradiční vyučovací metody, vyučovací metoda, výukový cíl

Diplomová práce se zabývá problematikou užití alternativních vyučovacích metod při výuce odborných předmětů na zdravotnických školách. Cílem teoretické části je shrnout nové poznatky o nových trendech ve vyučování, ukázat možnosti využití alternativních vyučovacích metod při výuce odborných předmětů na zdravotnické škole. Výzkum prováděný v rámci zpracování empirické části si klade za cíl zjistit jaká je informovanost odborných učitelek o možnostech využití alternativních vyučovacích metod při výuce zdravotnických předmětů, odhalit problémy související s využitím alternativních metod ve výuce, zmapovat názory odborných učitelek na efektivitu alternativních metod výuky a zjistit způsoby vyhledávání informací o nových trendech vyučování.

Abstract

Author's name: Andrea Kurucová

School: Charles University, Prague
1st Faculty of Medicine
Institut of Theory and Practice of Nursing
Studničkova 5, 121 00 Prague

Program: Health Care Administration

Title: The application alternative method for teaching of skilled subjects

Consultant: PhDr. Pavla Pavlíková

Number of pages: 121 pages + attachments

Number of attachments: 9

Year: 2007

Key words: alternative teaching methods, active learning, co-operation, creativity, critical thinking, listening, organisation form of education, sharing, traditional teaching methods, teaching methods, educational goal

The diploma work deals with application of alternative teaching methods for education of skilled subjects at nursing school. The goal of theoretical part is to bring together new knowledge about the new movemens of teaching to show how to make the best of alternative teaching methods while teaching skilled teaching at nursing schools. Research study done in the framework of empirical part sets a goal of finding out how the profesional teachers are inform about possibilities to make the best of alternative teaching methods for teaching of skilled subjects to use of alternative methods in teaching, chart out opinions from skilled teachers of alternative methods in teaching and find out ways to investigate information about the new trends at teaching.

I. Úvod

Alternativní vyučovací metody jsou metody zaměřené na studenta. Student se stává aktivním prvkem vyučovacího procesu, svobodně se vyjadřuje, učí se vidět předkládaný studijní materiál jako celek, vidí souvislosti, využívá mezipředmětových vztahů, účastní se plánování výuky, učí se týmové spolupráci. Vyučování není omezeno pouze na učebnu, student ve vedení je veden k aktivnímu vyhledávání informací.¹

Prvotním impulsem při výběru tématu mé diplomové práce bylo mé krátké pedagogické působení na VOŠZ a SŠZ J. E. Purkyně v Mostě. V období, kdy jsme si při studiu měli zvolit téma diplomové práce, tedy oblast, která nás zajímá a na kterou bychom se tedy chtěli zaměřit, jsem působila na uvedené škole třetím rokem. Každý učitel mi dá za pravdu, že začátky jsou velmi krušné a velmi závisí na kolegyních a vedení školy, jak se začínající odborná učitelka vyrovná s náporom činností. Já jsem měla úžasné štěstí na kolegyně a samozřejmě studenty, ti totiž snášeli mé nesmělé pokusy o zpestření a také zkvalitnění výuky prostřednictvím alternativních vyučovacích metod.

Při svých snahách o zkvalitnění výuky jsem kromě studia literatury se zaměřením na tematiku vyučovacích metod, hledala pomoc, náměty, rady, zkušenosti u kolegyně s delší pedagogickou praxí. Zjišťovala jsem ve škole, co všechno ve výuce mohu využít (didaktickou techniku, kterou má škola k dispozici, pomůcky, uspořádání učeben apod.) a začala jsem pozvolna narážet na řadu překážek. Posléze jsem zjistila, že s překážkami se nepotýkám jen já, jako začínající odborná učitelka, ale také kolegyně, které jsou mnohem zkušenější.

Na základě řady diskusí s kolegyněmi z mého působiště i kolegyněmi z jiných zdravotnických škol vyplynuly hlavní cíle mé diplomové práce:

- pokusit se na základě studia vybraných pramenů a své malé pedagogické praxe ukázat na příkladech témat využití vybraných alternativních metod a strategií při výuce odborných předmětů na SZŠ a VOŠZ,
- pokusit zjistit, jaká je informovanost odborných učitelek o alternativních vyučovacích metodách a jaké jsou využívány ve výuce odborných předmětů,

¹ GOODING, S., STAŇKOVÁ, M. *Lemon 5*. Brno: IDV PVZ, 1997. ISBN 80-7013-247-7

- dále zmapovat názory odborných učitelek na efektivitu alternativních vyučovacích metod a strategií, zjistit s jakými problémy se nejčastěji potýkají při zařazování alternativních metod a strategií do výuky,
- zjistit závislost zařazování alternativních metod do výuky na typu zdravotnické školy a délce pedagogické praxe,
- zjistit způsob vyhledávání informací o nových trendech vyučování a dostupnost vhodné literatury ke studiu alternativních vyučovacích metod.

II. Teoretická část

2.1 Vyučovací metoda

„Metoda, methodos slovo řeckého původu a znamená cestu, postup. Dalo by se tedy říci, že metoda jako cesta k cíli je rozhodujícím prostředkem k dosahování cílů v každé uvědomělé činnosti.“² Výukovou metodu lze pak chápat jako cestu k dosažení stanovených výukových cílů. Volně ji lze charakterizovat dle J. Maňáka (1990) jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů.

Ve školní didaktice patří výukové metody mezi základní kategorie.

Interakce učitel-žák je ve výuce realizována právě prostřednictvím výukových metod. Lze ji tedy chápat jako vzájemnou spolupráci, ve které učitel respektuje sociální, psychologické a tělesné individuální zvláštnosti studenta a student se převážně na základě osobních svobodných aktivit identifikuje se stanoveným výukovým cílem. Na podkladě těchto předpokladů učitel a žák pracují společně ve výuce na splnění stanoveného výukového cíle.³

2.1.1 Historický vývoj vyučovacích metod

Vyučovací metody prošly dlouhým historickým vývojem. Měnily se v závislosti na historicko-společenských podmínkách vyučování, na charakteru školy jako instituce reprezentující určité historické období, v závislosti na pojetí vyučovacího procesu v daném historickém období.

V rámci příležitostného vzdělávání mládeže, které předcházelo institucionálnímu vzdělávání, převládaly metody založené na napodobování činnosti dospělých, získávání vědomostí a dovedností bezprostřední účastí, vykonávání činností, na nácviku pohybových a pracovních dovedností. Významné místo zaujímal vyprávění a vysvětlování, spojené s memorováním, které zajišťovalo uchování tradic v podobě mýtů a bájí pro následující generace.

² SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1, s. 166

³ KALHOUS, Z., OBST, Z. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

V období antického Řecka byla využívána metoda přednášky (Démostenes) a metoda rozhovoru (Sokrates).

Ve středověku převažovaly metody slovní. Jednalo se zejména o memorování církevních textů. Rozvíjely se i disputace (z protikladů se vyvozovala konečná řešení).

J. A. Komenský v 17. století preferoval přirozenou metodu vzdělávání, odvozenou z poznávání a napodobování přírody. Na tomto podkladě vytvořil 3 metody: analytickou, syntetickou a synkritickou.

Významnou zlomovou událostí ve vývoji vyučovacích metod bylo vytvoření didaktických postupů založených na analýze psychických procesů, které se realizují při osvojování učiva. Tyto didaktické postupy vytvořil na začátku 19. století Johann Friedrich Herbart. Jeho vyučovací hodiny byly založené na předávání poznatků prostřednictvím slova a názoru.

Ve 20. století představitelé reformního pedagogického hnutí (Václav Příhoda) akceptovali postupy zaměřené na přímou činnost žáka, intelektuální i manuální. Snažili se u žáků rozvíjet s intelektuální aktivitou také emocionální a volní stránky osobnosti. Preferovali samostatné získávání zkušeností, osvojování nových poznatků řešením komplexních projektů simulujících životní události.

Po 2. světové válce docházelo k útlumu zájmu o vyučovací metody až do 70. let, kdy kritika nedostatků (přetíženost žáků množstvím učiva, abstraktní charakter poznatků apod.) vedla k vytvoření řady inovačních hnutí. Tato inovační hnutí se zabývala nejen metodickou kompetencí učitele, ale kladly důraz i na aktivní spoluúčast žáků.

V posledních desetiletích 20. století se inovace rozvíjejí ve velmi pestrém spektru. Hledají se různé tzv. alternativní metody.⁴

2.1.2 Klasifikace metod

⁴ SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1

Klasifikace vyučovacích metod v didaktice zůstává i v současnosti nejednotná. Existuje řada klasifikací dle různých kritérií (dle obsahu vyučování a procesu osvojování apod.).

Klasifikace základních vyučovacích metod (J. Maňák, 1995):

„A. Metody klasifikované z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

- Monologické metody (př. vysvětlování, výklad aj.)
- Dialogické metody (př. rozhovor, diskuze aj.)
- Metody písemných prací (př. kompozice, písemná práce aj.)
- Metody práce s učebnicí, knihou, textem

II. Metody názorově demonstrační

- Pozorování předmětů a jevů
- Předvádění
- Demontrace statických obrazů
- Projekce statická a dynamická

III. Metody praktické

- Návčik pohybových a pracovních dovedností
- Laboratorní činnosti žáků
- Pracovní činnosti
- Grafické a výtvarné činnosti

B. Metody klasifikované z hlediska aktivity a samostatnosti žáka – aspekt psychologický

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce studentů

III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

I. Postup srovnávací

- II. Postup induktivní
- III. Postup deduktivní
- IV. Postup analyticko-syntetický

- D. Varianty metod klasifikované z hlediska výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální
 - I. Metody motivační
 - II. Metody expoziční
 - III. Metody fixační
 - IV. Metody diagnostické
 - V. Metody aplikační

- E. Varianty metod klasifikované z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační
 - I. Kombinace metod s vyučovacími formami
 - II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

- F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní
 - I. Diskusní metody
 - II. Situační metody
 - III. Inscenační metody
 - IV. Didaktické hry
 - V. Specifické metody⁵

2.1.3 Výběr a funkce vyučovacích metod

Během vyučování se uplatňují různé vyučovací metody, které se současně i prolínají. Abychom zajistili efektivní průběh vyučovací hodiny, je vhodné tedy nepoužívat vyučovací metody izolovaně, ale kombinovat je. Neexistuje „jediná správná“ či univerzální vyučovací metoda. Volba vyučovací metody musí být předem cílevědomě promyšlená. Výuková metoda je efektivní, jestliže plánovitě dosažené změny osobnosti jsou trvalé a účinné.

⁵ SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1, s. 169-170

Volbu vyučovací metody ovlivňují následující faktory:

- Druh a stupeň vzdělávací instituce či školy.
- Vyučovací zásady vyplývající z výchovně vzdělávacího procesu.
- Charakter vědního oboru či učebního předmětu.
- Organizační formy vyučování.
- Zasazení konkrétní vyučovací metody do systému ostatních vyučovacích metod.
- Učební možnosti studentů a jejich osobnostní předpoklady (např. věk, úroveň studijní připravenosti, individuální zvláštnosti (fyzické i psychické), zájmy, specifika kolektivu třídy, styl učení aj.).
- Zvláštnosti vnějších podmínek vyučování (např. časová dotace a následně časová náročnost metody, prostorové uspořádání učebny aj.).
- Osobnosti učitele (metodické mistrovství, pedagogické zkušenosti, osobnostní předpoklady aj.)
- Cíle a obsah vyučovací hodiny (osvojení či předávání poznatků, získání dovedností, rozvoj schopností, ovlivňování postojů a hodnotové orientace atd.).⁶

Na základě formulace cíle vyučovací hodiny dále zvažujeme:

- „vztah metody a organizační formy výuky (individuální práce studentů, skupinová práce, kolektivní řešení problému, exkurze apod.),
- formulování otázky či úkolu,
- využití materiálních prostředků (zpětný projektor, výpočetní technika – internet, transparentní folie, videotechnika, magnetická tabule, interaktivní tabule apod.),
- výchovně vzdělávací efekty konkrétní vyučovací metody
- efektivnost vyučovací metody v konkrétní učební situaci (soulad s cíli, učivem, organizační formou výuky a materiálních prostředků).“⁷

2.2 Alternativní vyučovací metody

⁶ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

⁷ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0, s. 194

Alternativní vyučovací metody umožňují studentům aktivní účast na formulaci cílů, plánování procesu učení, podporují individuální i kolektivní učební strategie. Dále vytvářejí prostor pro iniciativu a tvořivou činnost studentů, vytvářejí podmínky pro získávání osobních zkušeností, seberealizaci, motivují studenta k sebekontrolě a vlastní odpovědnosti. Jde tedy o metody zaměřené především na studenta.

Z tohoto pohledu didakticky účinná metoda zprostředkovává plnohodnotné informace, dovednosti, rozvíjí poznávací procesy, rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil studenta, je přirozená, podporuje a rozvíjí vnitřní motivaci studenta ke vzdělávání, je použitelná v praxi, odpovídá možnostem učitele i studentů, přibližuje školu běžnému životu, přičemž respektuje systém vědy a poznání, je ekonomicky i didakticky přiměřeně náročná.

Obecně lze říci, že tyto snahy reprezentují úsilí podporovat a rozvíjet humanistické rysy vyučování ve škole demokratické společnosti.⁸

2.2.1 Kritické myšlení

S rozvojem tržního hospodářství a vstupem dalších států na cestu demokracie stojí před pedagogy otázka, jak připravit své studenty na demokratický a ekonomicky produktivní život 21. století. Učební obsah má svůj význam, nicméně není rozhodující, hlavním úkolem učitelů je naučit studenty efektivně se učit a kriticky myslet. Dlouhodobě efektivní učení je učení, jehož výsledky mohou studenti aplikovat v nových situacích, předpokládá pochopení smyslu přicházejících informací. K tomu je zapotřebí, aby se studenti aktivně účastnili učení – informace tak zvnitřňují, syntetizují a dlouhodobě si přivlastňují. Učení je efektivní, pokud student využívá dřívějších znalostí a vědomostí jako základny k přijetí nových informací a pokud jsou studenti schopni nové poznatky vložit do známých souvislostí. Kriticky myslet znamená být schopen posoudit nové informace, pozorně kriticky je zkoumat. Studenti musí být schopni vyhledávat, zkoumat nové informace z různých úhlů, vytvářet svůj nezávislý názor na tyto informace, vynášet vlastní soudy o významu těchto informací, umět využít nové informace pro své vlastní potřeby.

⁸ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000. ISBN 80-85783-28-2

Nezbytně důležité pro získání schopnosti kriticky myslet je individuální zkušenost každého studenta s tímto procesem. Kritické myšlení se musí stát samozřejmým duševním pochodem a přirozeným způsobem interakce myšlení s myšlenkami, informacemi, tezemi. Je to aktivní proces umožňující studentovi „kontrolu informací“, tudíž vyhledává, identifikuje, interpretuje, zařazuje, přizpůsobuje či pomíjí nové informace. Dochází k tomu tehdy, když se učící se jedinec ptá: Co pro mě tato informace znamená? Jak mohu tuto informaci využít? Jak souvisí tato informace s mými dosavadními vědomostmi? Může mi tato informace pomoci? Co si myslím o tomto názoru? Dopad této informace, pokud by byla využita v praxi? apod.⁹

Proces učení probíhá v několika etapách. Dle projektu rozvoje kritického myšlení se rozlišují tři základní fáze procesu myšlení a učení:¹⁰

Fáze evokace – studenti si samostatně, aktivně vybavují co vědí o tématu. Je velmi důležité, že student začne samostatně přemýšlet a vytvoří si vlastní samostatnou strukturu tématu, do které posléze včleňuje nové informace. Ve fázi evokace je nezbytné aby učitel nechal mluvit především studenty, povzbuzoval je k myšlení a pozorně jim naslouchal. Cílem učitele je vzbudit vnitřní zájem studentů o dané téma.

Fáze uvědomění si významu – studenti se setkávají s novými informacemi a myšlenkami. Nové poznatky spojují do vlastní struktury vědomostí. Fází uvědomění si významu musí student projít s plným vnitřním nasazením, učitel má v této chvíli nejmenší vliv. Úkolem učitele je udržet zájem studenta přinejmenším na úrovni evokace různými aktivizačními metodami, prostředky. Dalším úkolem je podnítit studenty, aby si uvědomovali a sledovali vývoj vlastního chápání nových poznatků. Je nezbytné nejen, aby rozuměli novým informacím, ale také chápali souvislosti mezi jednotlivými informacemi (novými i starými).

Fáze reflexe – cílem fáze je, aby se studenti naučili vyjadřovat své myšlenky a nové informace vlastními slovy, dále je nutné aby se studenti naučili mezi sebou diskutovat. Diskuse pomůže studentům rozšířit slovní zásobu, vidět informaci i z jiných úhlů pohledu, naučí se respektovat názory druhých a argumentovat. V této

⁹ MEREDITH, K. S., STEELOVÁ, L. J., TEMPLE & WALTER. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka II*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.

¹⁰ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000. ISBN 80-85783-28-2

fázi by se studenti měli uvědomit, jakým způsobem nové učení změnilo jejich myšlení, hodnoty.

2.2.1.1 Vytváření prostředí pro rozvoj kritického myšlení

Neexistuje jednotný spolehlivý seznam kroků vedoucích k rozvoji kritického myšlení, přesto je několik podmínek, za kterých lze podporovat a rozvíjet kritické myšlení studentů:

Poskytnout čas a příležitost, aby si studenti mohli kritické myšlení vyzkoušet.

- z mnoha důvodů je kritické myšlení náročné na čas (např. student musí nejprve o tématu přemýšlet, musí nejprve zhodnotit co o daném tématu ví, vyslovit názor... a to nelze uspěchat)
- času je zapotřebí i k formulaci myšlenek, verbalizaci myšlenek a jejich následnému zhodnocení, dále sdílení-výměně kritických myšlenek
- za účelem podpory kritického myšlení je zapotřebí interakce mezi studenty – vyjadřování myšlenek, nápadů, vyslechnutí konstruktivních komentářů a reakcí
- čas strávený verbalizací myšlenek za atmosféry, která povzbuzuje sdílnost, pomáhá k lepší a jasnější formulaci myšlenek

Umožnit studentům volně domýšlet a vyslovovat domněnky.

- většina studentů v současném způsobu vzdělávání není zvyklá promýšlet problémy z různých úhlů, většinou čekají na učitelův „jediný platný výrok“
- je důležité studenty motivovat, podporovat, nabádat k rozvíjení vlastních tezí, vytváření a přetváření myšlenek a konceptů, měli by si umět vybrat produktivní strategii řešení problémů
- učitel musí počítat s tím, že ne vždy budou výroky studentů smysluplné, studenti musí pochopit, že i tyto výroky jsou zákonitou součástí procesu kritického myšlení
- studenti nesou zodpovědnost za ryze svého myšlení a zaslouží si podpůrné a produktivní prostředí, ve kterém jim nebude činit potíže produkovat neověřené myšlenky a nápady

Přijímat otevřeně rozmanité myšlenky, nápady a názory.

- ve třídě musí být vytvořena atmosféra, v níž studenti nabudou jistoty, že se od nich očekává velká škála jejich názorů, nápadů, vysvětlení, hodnocení
- za těchto okolností potom téměř neexistuje pravidlo jediné správné odpovědi; samozřejmě jsou situace, kdy je správná jediná odpověď, tuto situaci musíme respektovat, v tomto případě jsou pro nás důležité cesty, kterými jsme dospěli k jednomu správnému výsledku

Podporovat aktivní zapojení studentů do učebního procesu.

- řada studentů zůstává ve škole pasivními a domnívá se, že vědomosti získají z výkladu učitele či z různých publikací a učebních textů, jenže právě student je zodpovědný za své učení,
- student tak vidí vědomosti jako látku, která mu má být nalita do hlavy a na příkaz recitována za účelem ověření zvládnutí učiva,
- tyto studenty musí učitel motivovat, musí užít metod aktivizujících je při výuce a vzbuzující ve studentech vnitřní zájem o učení.

Zajistit bezrizikové prostředí, kde nebudou studenti vystaveni posměchu.

- řada studentů se brání samostatnému projevu, bojí se vyslovovat své myšlenky, nápady, postoje nahlas, někdy se nakombinují tak, že vyznějí humorně či si protiřečí, což může vyvolat negativní reakce spolužáků
- jak již bylo uvedeno i toto je jedna z etap kritického myšlení a učitel by měl stanovit pravidla, která nedovolují ostatním studentům vysmívat se nápadům spolužáků
- hrozba výsměchu snižuje ochotu riskovat a tím tlumí i kritické myšlení, proto je důležité bezrizikové prostředí, kde jsou respektovány odlišné názory

Vyjádřit důvěru ve schopnosti každého studenta činit kritické úsudky.

- jestliže studentům bude zřejmý učitelův respekt a ocenění jejich myšlenek, pokud pocítí uznání ze strany učitele, začnou studenti respektovat své vlastní myšlení a stanou se zodpovědnějšími za své učení

Oceňovat kritické myšlení.

- před aktivním zapojením studentů do aktivního myšlení, je důležité je přesvědčit o hodnotnosti jejich názorů, tohoto přesvědčení studenti nabudou na základě vyžadovaných výstupů ve škole (např. bezmyšlenkovité papouškování naučeného textu jistě nepřesvědčí studenta o cennosti jeho vlastních názorů, nápadů apod.)¹¹

Podmínky účinného zapojení studenta do kritického myšlení – z hlediska studenta.

Student musí:

- „rozvíjet své sebevědomí, pochopit význam a hodnotu svých názorů a nápadů,
- aktivně se zapojit do učebního procesu,
- s respektem naslouchat různým názorům,
- být připraveni formulovat své úsudky či se jich naopak zdržet.“¹²

2.2.1.2 Zodpovědnost studentů za kritické myšlení

Zodpovědnost za učení a zapojení se do kritického myšlení nesou studenti sami. Učitel může pomoci studentům vytvořením příznivé atmosféry, motivováním k učení, zadáním úkolů a typem úkolu, pomáháním s formulací jejich otázek, proječováním důvěry ve schopnosti studentů – povzbuzováním sebevyjádření studentů, aktivním zapojováním studentů do učebního procesu, vedením studentů k hlubšímu promýšlení problémů, oceňováním nápadů, myšlenek studentů apod.

Typy chování studentů podporujících kritické myšlení, které by učitel měl podporovat:

- sebedůvěra – studenti si musí uvědomit, že jejich názory jsou nepostradatelné a podnětné pro lepší pochopení problému, tématu; bez sebedůvěry se studenti nepouštějí do kritického myšlení
- aktivní účast v procesu učení – studenti se aktivně účastní učebního procesu, jestliže dostanou prostor pro vyjádření svých myšlenek, nápadů, pokud jsou motivováni a podporováni k lepším výkonům...studenti, kteří zažijí na vlastní

¹¹ STEELOVÁ, L. J., MEREDITH, K.S., TEMPLE & WALTER. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka II*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.

¹² STEELOVÁ, L.,J., MEREDITH, K.S., TEMPLE & WALTER. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka II*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno, s. 4.

kůži úspěch v učení, jsou schopni nalézt v učení i radost, pocit naplnění a to je motivuje k aktivitě

- sdílení – je disciplinované chování vyžadující aby se sdílející vzdal něčeho kvůli ostatním; je to důležitá společenská dovednost; sdílením se člověk stává členem učící se komunity, třídy, školy; přináší i jistá rizika s kterými je nutno počítat, jsou součástí sdílení (neprodukujeme pouze samé chytré nápady, návrhy, myšlenky...)
- naslouchání – sdílení názorů se spolužáky ve třídě vyžaduje, aby spolužáci poslouchali a zdrželi se okamžitých úsudků, vlastních náhledů apod. na oplátku se jim dostane kolektivní moudrosti ostatních ¹³

2.2.1.3 Umíme se tázat

Otázky jsou silnou zbraní, která podporuje či naopak potlačuje kritické myšlení. Správná formulace otázek vyžaduje různý stupeň myšlenkové aktivity. Kladené otázky vytvářejí atmosféru ve třídě, určují, co se nejvíce cenní, jak je vymezeno dobré a špatné učení, kdo a co je či není zdrojem informací. Myšlení studentů rozvíjí otázky nabádající k přemítání, dohadům, spekulacím, rekonstrukci, představě, tvorbě či pečlivému uvažování. Prostřednictvím těchto otázek učíme studenty tomu, že jejich myšlení je hodnotné a inspirativní pro ostatní, učíme je, že neexistují definitivní pravdy.

Z formulací otázek učitele student pozná, co učitel považuje za cenné, důležité, co od studentů očekává do budoucna, jaký druh informací je ceněn i jaký způsob myšlení je ve škole bezcenný. Nevhodné formulování otázek vyžadující reprodukování memorovaného učiva, kladení důrazu na holá fakta, nejen že nerozvíjí kreativitu, myšlení studenta, ale může studentům i ublížit (začnou preferovat tento způsob myšlení). Odpovídání na tyto otázky nevyžaduje přemýšlení, hledání souvislostí, minimalizuje snahu o formulaci vlastních myšlenek, tezí, a nepodněcuje diskusi. Stačí pouze povrchní vědomosti, bez pochopení souvislostí, hlavních myšlenek, nerozvíjí studentovi komunikativní dovednosti, ba je dokonce omezují.

¹³ STEELOVÁ, L., J., MEREDITH, K. S., TEMPLE & WALTER. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka II*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.

Způsob a hloubka myšlení přímo závisí na tom, jaká otázka byla položena. Jak už bylo výše uvedeno otázky jsou spouštěcím prostředkem různých druhů myšlení, různé obtížnosti a kultivovanosti. Jedním ze způsobů třídění otázek do kategorií je Sandersovo přepracování Bloomovy taxonomie otázek, jde o hierarchické uspořádání otázek od nejnižšího, méně kultivovaného stupně dotazování a myšlení po nejvyšší stupeň duševní činnosti, čímž je hledání odpovědí na otázky vyžadující hodnocení a formulování vlastních soudů.

V publikaci Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků uvádí Grecmanová, Urbanovská a Novotný upravenou Bloomovu taxonomii otázek (dle Sanderse):

Otázky vyžadující myšlení nižšího řádu

- otázky vyžadující doslovnou odpověď – jsou zaměřené na zjišťování faktů, vyžadují pouze mechanické vybavení informací a její odříkání, k čemuž stačí krátkodobá znalost částí určitého tématu, přestože se předpokládá, že jsou pro studenty tyto otázky nejsnazší, činí slabším studentů nemalé obtíže, považují je za nejnáročnější, např. Do které lékové skupiny patří Clexane?
- otázky překladové – převodové – vyžadují, aby student převedl informaci z přijímaného tvaru do jiné formy, podoby; studenti pak diskutují nad svými variantami, např. případová studie na téma hypertenzní choroba - Vyjmenujte faktory ovlivňující negativně výšku krevního tlaku pana Nováka?
- otázky na porozumění – interpretační otázky – vyžadují, aby studenti nalézali vztahy mezi fakty, myšlenkami, definicemi, hodnotami; student musí přemýšlet nad jejich smysluplnou souvislostí, např. Vysvětlete paní Svobodové možné příčiny její hypoglykémie?
- aplikační otázky – dávají studentům možnost řešit problémy nebo odhalovat nové nejasnosti, např. Uveďte další příklady psychických jevů – psychických procesů, stavů a vlastností.

Otázky vyžadující myšlení vyššího řádu

- analytické otázky (posuzovací) – ptají se, zda je jev dostatečně vysvětlen nebo zda dalším vysvětlením či ujasněním okolností může objasnit problém lépe či pochopitelněji, např. Jaké motivy, faktory vedly klienta k takové reakci na danou situaci? – modelová situace náročné životní situace a jejich vliv na člověka

- syntetické otázky (přeformulovací) – podněcují tvůrčí řešení problému vyžadující hledání alternativ a samostatné myšlení, např. Navrhněte způsob pomoci klientovi s Alzheimerovou chorobou, aby se mohl lépe cítit v domácím prostředí, dále techniky, prostředky zajišťující bezpečnost, udržující co nejdéle identitu tohoto klienta v domácím prostředí?
- evaluační otázky (usuzovací) – navádějí studenty k vytváření vlastních úsudků dle vlastních kritérií, jsou založené na porozumění čtenému textu, schopnosti vzít si ponaučení a začlenit jej do vlastního systému hodnot, např. Posuďte adekvátnost reakce sestry z našeho příběhu/z naší modelové situace.¹⁴

2.2.1.4 RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking)

Kurzy RWCT metod (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) jsou určeny pro učitele různých stupňů škol. Cílem kurzu je seznámit učitele, případně studenty učitelství s metodami a strategiemi, které rozvíjejí aktivní učení, samostatné a kritické myšlení studentů, čímž dochází nejen k modernizaci ale i k zefektivnění výuky.¹⁵

2.3 Kooperativní učení

¹⁴ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000. ISBN 80-85783-28-2

¹⁵ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000. ISBN 80-85783-28-2

Kooperace je slovo odvozené s latinského slova cooperare, spolupracovat.

Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.¹⁶

Znaky kooperativního učení

Pozitivní vzájemná závislost:

- studenti si uvědomí, že ke splnění úkolu je potřeba vzájemné spolupráce,
- učitelé tuto pozitivní závislost mohou navodit stanovením společného cíle (nauč se a ujisti se, že se naučili i ostatní členové skupiny),
- všichni členové skupiny sdílejí společné ohodnocení,
- členové skupiny sdílí zdroje (list papíru pro celou skupinu nebo několik listů s různými informacemi pro členy skupiny),
- učitel určí role (zapisovatel, mluvčí, pozorovatel, časoměřič, skaut, tazatel...).

Bezprostřední podpůrná interakce:

- studenti podporují jeden druhého, tím, že si pomáhají, sdělují, co vědí, povzbuzují se vzájemně k učení,
- studenti ve skupině diskutují, učí se vzájemně,
- skupina je uspořádána tak, že studenti jsou ve velmi těsné blízkosti („koleno ke kolenu“) a diskutují o všech stránkách zadání.

Individuální odpovědnost:

- každé vystoupení studenta (jeho přínos skupině) je často ohodnoceno a výsledky sděleny skupině i jemu samotnému,
- jednou z možností strukturování individuální odpovědnosti je vyzkoušení všech členů skupiny, další možností je položení kontrolní otázky náhodně vybranému členu skupiny; vše se odehrává citlivě, v pozitivní atmosféře; cílem je ukázat pokrok studenta.

¹⁶ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

Interpersonální dovednosti a dovednosti v malé skupině:

- pro efektivní kooperativní práci studentů jsou nezbytné jejich sociální dovednosti,
- učitelé by měli věnovat výuce těchto sociálních dovedností stejnou pozornost jako výuce jiných učebních dovedností a znalostí,
- kooperativní schopnosti zahrnují vedení skupiny, rozhodovací procesy, komunikaci, řešení konfliktů.

Budování efektivní skupiny:

- skupiny potřebují vymezit určitý čas k tomu, aby prodiskutovaly, jak se jim daří dosahovat vytčených cílů a jak budují efektivní pracovní vztahy mezi jednotlivými členy skupiny,
- učitel může přispět tím, že zadá takové úkoly, jako např. skupina má napsat minimálně 3 akce členů skupiny, které pomohly skupině splnit úkol nebo se splnění přiblížit; napsat akci, která zajistí budoucí úspěšnost skupiny,
- učitel skupiny pozoruje a sděluje jim i celé třídě jak si vedou.¹⁷

„Znaky kooperativní třídy

- pozitivní vzájemná závislost
- individuální odpovědnost
- různorodé složení skupin
- společné vedení
- bezprostřední učení se sociálním dovednostem
- pozorování a zasahování ze strany učitele
- efektivní skupinová práce¹⁸

2.3.1 Začínáme s kooperativním učením

¹⁷ STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH *Čtením a psaním ke kooperativnímu myšlení, příručka V*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.

¹⁸ STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH *Čtením a psaním ke kooperativnímu myšlení, příručka V*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno, s. 7.

S kooperativním učením lze začít v kterémkoli ročníku základní i střední školy, přestože jsou studenti navyklí na tradiční způsob vyučování. I ve frontálním způsobu výuky lze studenty motivovat k jinému pohledu na učení, např. prostřednictvím způsobu zadávání práce, př. pomáhejte si, rad'te se, diskutujete, navrhněte řešení... a častým užitím vazby s „MY“, např. teď jsme poukázali na chyby v postupu řešení... a nyní se pokusíme na základě těchto chyb najít společně správné řešení apod.

Dále je vhodné „myslet nahlas“, jde o techniku při níž učitel nahlas přemýšlí, prezentuje svůj myšlenkový postup při řešení problému, odhaduje výsledek apod. Takto lze poukázat i na špatný postup, tímto způsobem učitel ukazuje studentům, že i oni mohou odhadnout, např. předběžný výsledek skupinové práce.

Ve třídě, která je navyklá pouze na tradiční výuku se doporučuje vytvářet malé skupiny nebo zadávat práci do páru. Nezbytně důležité je, aby sami studenti byli přesvědčeni o vhodnosti práce ve skupině (doporučuje se studenty vyzvat, aby vysvětlili, proč měli spolupracovat, jaký to pro ně mělo přínos). Je vhodné studentům ukázat návaznost práce ve skupině s dalším učením. Kooperativní činnost lze podpořit pracovními listy (příloha č. 1).

Studenti, kteří začínají s novým systémem výuky v kooperujících skupinách mají tendenci dožadovat se pomoci učitele, děje se tak z důvodu závislosti studentů na činnosti učitele. Tady je nutno napomoci studentům k jejich nezávislosti na učiteli, podpořit jejich relativní samostatnost v učení. Existuje několik kroků, které by mohly pomoci studentům získat větší nezávislosti na učiteli:

- organizační uspořádání třídy - je vhodné mít ve třídě dvě základní pozice; pozici dominantní, z této pozice uvádíme pro studenty důležité informace, instrukce aj. (např. u katedry); pozici, ze které vyplývá větší působnost skupin (např. u okna); cílem je ukázat studentům jakou pozici chceme zaujímat v dalším průběhu učení
- ujasnění role učitele v kooperativní výuce - učitel působí jako konzultant, např. instrukcí: „Vyhledejte mě, pouze v patové situaci, kdy nikdo ve skupině nenavrhne další krok při řešení problému.“
- naučit studenty, že zdrojem informací může být kterýkoliv student není jím pouze učitel¹⁹

¹⁹ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

2.3.2 Utváření kooperativních skupin

V první řadě je nezbytné aktivně vytvářet situace, při nichž se bude zdát studentům přirozené pracovat nad zadaným úkolem se skupině. Otázkou zůstává, kdo rozhodne o složení skupiny. Zda skupinu utvoří studenti dle vlastního uvážení, nebo složení skupiny určí učitel. Zpočátku, než studenti získají zkušenost ze spolupráce, se doporučuje určitá manipulace se složením skupiny ze strany učitele (kombinace tišších a hlučnějších studentů, studentů s různými učebními styly, s různým typem inteligence apod.), dále složení skupiny ovlivňuje zadaný úkol, resp. typ úkolu.

Velikost skupiny do jisté míry závisí na cíli, typu úkolu, zkušenostech studentů s kooperací a zkušenostech učitele se skupinovou prací. Obecně by skupiny neměly být příliš velké. Ideální skupinou se ukazuje skupina o 3-4 studentech. Pokud je skupina větší, tak se většinou stejně rozdělí sama do dvojic či trojic, často také jeden člen zůstává pasivní, neúčastní se činnosti ve skupině.

Každý student zaujímá ve třídě určitou roli (š'oural, vševěd, šašek, neschopný student apod.). Změna frontální organizace výuky v kooperativní sebou přináší možnost změny obvyklých rolí. Změna role při skupinové práci přináší podněty pro další učení, změny chování, činnosti. Studenti se prostřednictvím pozorování druhých v různých rolích učí rozpoznat produktivní a neproduktivní role v rámci skupinové práce. Rozdělení rolí se řídí typem úkolu a velikostí skupiny. Vhodné pro učení je střídání rolí, o roli může rozhodnout, např. los. Mezi klíčové role patří:

- koordinátor – koordinuje činnost ve skupině, snaží se o aktivní zapojení všech členů skupiny; klasická role vůdce se doporučuje výjimečně pro dlouhodobou činnost, jinak hrozí, že se studenti budou cítit méně zodpovědní za práci, pokud je nutná role vůdce, je vhodné aby se studenti v této roli střídali
- pracovník s informacemi – ujasňuje a sumarizuje myšlenky
- tajemník – zaznamenává návrhy na řešení, myšlenky apod. členů skupiny, prezentuje výsledky činnosti skupiny
- pozorovatel/hodnotitel – pozoruje a hodnotí činnost skupiny

Rovnoměrné rozvržení práce ve skupině do jisté míry závisí na učební situaci. Kde pracuje skupina, tam vzniká riziko „že se někdo sveze“, jsou to zejména situace, kde výsledek závisí na činnosti výborných studentů nebo pozdržení celé skupiny vlivem slabších studentů, kteří pracují pomaleji. Toto nebezpečí plyne z velikosti

skupiny, ve velkých skupinách vzniká častěji. Aktivní, motivovaní členové skupiny se někdy úmyslně drží stranou, pokud mají pocit, že druzí z jejich práce mají určité výhody, vyhýbají se tak zneužívání. Mohou se také objevit studenti, kteří budou mít tendenci obejít úkol. K této situaci dochází zejména tehdy, pokud studenti mají pocit, že úkol pro ně nemá význam nebo nemají rádi určitý druh činnosti. Je potřeba myslet i na studenty, kteří preferují individuální práci – zajistit podmínky pro samostatnou činnost. Učitel musí počítat s jistou nerovnoměrností práce členů ve skupině, obvykle učitel pozná, zda pracují všichni členové skupiny (neverbální komunikace, sledování činnosti skupin, prezentace výsledků činnosti apod.). Úkolem učitele je tedy hledat a volit strategie napomáhající rovnoměrnému rozvržení práce ve skupině.

Jako negativum práce ve skupině se často uvádí přítomnost dominantního či slabého studenta ve skupině. Dominantní student se ujme úkolu a „převálcuje“ ostatní, nedá možnost ostatním členům skupiny, aby se zapojili do řešení úkolu. Ti časem rezignují a přenechají řešení úkolu tomuto dominantnímu studentovi. Optimálním řešením této situace je psaná reflexe o práci skupiny jejími členy. Tato reflexe pomůže skupině pochopit, že pracovat společně je pro skupinu účelnější a efektivnější, je vhodné diskutovat o této situaci ve skupině. Existují techniky minimalizující vliv dominantního studenta ve skupině:

- studenty učíme nepřijímat hotové názory dominantního studenta (např. povzbuzováním k dalším příspěvkům)
- příležitostně sumarizujeme dosavadní výsledky studentů, čímž se snažíme nastolit rovnováhu mezi studenty a zvýšit jejich sebejistotu
- na konci činnosti ve skupině zhodnotíme nejen výsledek práce skupiny, ale také způsob komunikace, kooperace ve skupině (pozorovatel)
- dominantnímu studentovi můžeme také přidělit roli, při které se musí držet zpátky (časoměřič, moderátor panelové diskuse apod.)
- někdy pomůže promluvit si se studentem mimo práci skupiny
- je důležité citlivě reagovat na problémy dominance a submisivity vyplývající z pohlaví studentů
- existuje možnost vytvoření skupiny pouze z dominantních studentů a nechat je tak poučit se o skupinové dynamice

Slabší student nemusí znamenat nutně pro skupinu pouze jisté zpomalení, může skupině pomoci lépe pochopit zadání úkolu, řešení apod., a to prostřednictvím právě

potřeby vysvětlit, ujasnit tomuto studentovi, co nepochopil. Je důležité, aby se tito studenti podíleli na splnění cíle skupiny. Pro slabší studenty je přínosné, pokud jsou součástí skupiny, kde jsou kompetentnější studenti. Je důležité tyto studenty povzbuzovat, motivovat k aktivitě. Mezi principy pomáhající začlenění slabších členů do skupinové práce patří např. přihlídnutí na složení skupiny, ochotu skupiny přijmout slabšího studenta, zvýhodnění hodnocení skupiny pomáhající slabšímu studentovi, pokud je student extrémně slabší, je vhodné zvolit individuální práci.

Doslova „solí“ v kooperativní činnosti je konflikt a protiklady názoru. Někdy skupina neví, jak se postavit ke konfliktu, vnímají jej jako formu agrese. Je důležité ukázat studentům, že mnohdy není možné, ba ani žádoucí dojít ke konsensu.

Někdy se učitel, přes veškerou snahu o zajištění kázně v hodině, potýká s nežádoucím, rušivým chováním studentů. Práce v malé skupině napomáhá učiteli lépe zvládnout tyto situace. Návrhy strategií pomáhající takové situace zvládnout:

- při výskytu nevhodného chování je žádoucí zaměřit se na formulaci úkolu, jasně definovat cíl; někdy studenti takto reagují pokud nezvládají určitou činnost
- pokud víme o studentech majících chronicky potíže s kázní, tak je někdy výhodnější tyto studenty neshromažďovat do jedné skupiny, nýbrž je jednotlivě rozdělit do různých skupin
- další možností je dát rušící studenty do jedné skupiny, řada těchto studentů ráda prezentuje cokoli v třídě. Tlak vrstevníků a zadaný úkol může pomoci skupině začít efektivně pracovat za účelem dosažení cíle.
- učitel se zaměří na skupinu, kde je rušící student a snaží se najít důvod tohoto chování, malé skupiny pomáhají učiteli zaměřit se na tyto studenty
- poslední variantou je individuální práce, tato varianta však nevede ke kooperaci

Učitel se může dostat do situace, kdy se bude potýkat s nevhodným vybavením učebny pro účinnou skupinovou práci, bývá to zejména v začátcích aplikace kooperativního učení do vzdělávacího procesu. Nejefektivnějším řešením je projednání této problematiky s ostatními členy pedagogického sboru a následně pak s vedením školy. Pokud vedení školy nemůže uvolnit finanční prostředky pro úpravu či dovybavení učeben, nebo pokud se setká s negativní reakcí kolegů či vedení, neměl by se podvolit tlaku těchto okolností, měl by být kreativní a přizpůsobit se podmínkám (např. alespoň upravit rozložení lavic v učebně, přizpůsobit práci

studentů ve skupinách ve stávající učebně, využití stávajících mobilních pomůcek apod.).²⁰

2.3.3 Úkoly pro skupinovou práci

Typy učebních úkolů pro skupinovou práci:

- „sběr informací, práce s informacemi (strukturování), hodnocení informací
- diskuse
- řešení problémů (případové studie)
- návrh a tvorba konkrétního produktu, jeho hodnocení
- analýza vlastních učebních procesů, včetně hodnocení
- analýza skupinových procesů, včetně hodnocení“²¹

Příklady zaměření konkrétních úkolů pro skupinovou práci studentů:

- vyhledejte a sdělte si informace, společně vypracujte návrhy či plán řešení (např. typ studia: SZŠ, ročník: 4 předmět: Ošetřovatelství, cvičení – MRSA)
- vymezte situaci, určete všechny faktory ovlivňující situaci, určete priority řešení situace, navrhnete řešení, zdůvodněte navrhovaná řešení (např. typ studia: SZŠ, ročník: 3, předmět: Psychologie a komunikace, modelová situace – formování vztahu zdravotník a nemocný/klient)
- vyhledejte chyby, diskutujte a shrňte chybějící informace pro řešení problému/situace (např. typ studia: SZŠ, ročník: 2, předmět: Klinická propedeutika, modelová situace - vyšetřovací metody – subjektivní a objektivní příznaky, sledování a měření fyziologických funkcí)
- uspořádejte kroky postupu – tvořte algoritmy, ověřte si správnost navrhovaného postupu, následně jej vyhodnoťte, event. znovu kroky uspořádejte (např. typ studia: VOŠZ, ročník: 2, předmět: První pomoc a medicína katastrof, modelová situace – zástava krvácení při otevřené zlomenině bérce) aj.²²

²⁰ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

²¹ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3, s. 95.

²² KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3

Kritéria výběru úkolu pro skupinovou práci studentů:

- zpracování úkolu v rámci skupinové práce studentů přináší lepší výsledek než jiná forma organizace učení
- zadání úkolu umožňuje individuální náhled na téma/řešení
- úkol motivuje studenta k vyššímu úsilí, současně je student schopen zvládnout úkol vlastními silami
- úkol rozvíjí komunikační dovednosti studenta
- při zpracování úkolu má student možnost využít nabitých vědomostí, dovedností
- úkol rozvíjí sociální dovednosti studentů ve skupině a rozvíjí kritické myšlení²³

2.3.4 Základní metody, strategie a techniky kooperativní práce

Metody

Diskuse

- Metoda, při níž je plně rozvinutý dialog mezi několika účastníky/členy skupiny, prováděný za účelem nalezení kolektivního řešení otázky/úkolů, vyjasnění problému,
- skupina může být různě veliká, důležitým předpokladem je jistá myšlenková vyspělost studentů,
- může být řízena učitelem i studentem, jejich úkolem je, aby se diskutující studenti neodchýlili od tématu, shrnutí závěrů částí diskuse a závěrečné sumarizování.²⁴

Příklad zadání námětu k diskusi ve výuce odborných předmětů:

Pan Novák (60 let) má čerstvě diagnostikovanou arteriální hypertenzi. Lékař mu doporučil zakoupení přístroje k měření krevního tlaku. Pan Novák chce od sestřičky poradit typ přístroje. Co poradíte panu Novákovi?

(typ studia: SZŠ, ročník: 2, předmět: Ošetřovatelství, tematický celek: Sledování fyziologických funkcí)

²³ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3

²⁴ GRECMANOVÁ, H., URBANVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000. ISBN 80-85783-28-2

Řešení problému

- Metoda založena na diskusi o alternativách řešení problému/situace/události,
- existuje několik variant užití této metody:
 - několika skupinám je přidělen stejný úkol, skupina prodiskutuje možnosti řešení a na konec skupiny prezentují své závěry, přičemž ostatní skupiny mohou oponovat,
 - skupiny pracují na jednotlivých částech hlavního úkolu, na závěr se jednotlivé části spojí dohromady.

Příklad zadání řešení problému ve výuce odborných předmětů:

Po výkladu týkajícího se lékařské diagnózy se studenti rozdělí do malých skupinek. Jejich úkolem bude napsat charakteristiku, znaky lékařské a ošetrovatelské diagnózy. Po dokončení práce studenti napíší na tabuli, která je rozdělena na tři části: společné znaky ošetrovatelské a lékařské diagnózy (doprostřed tabule), rozdílné znaky těchto diagnóz (na boční křídla tabule – každý uvedený typ diagnózy bude mít své postranní křídlo). Studenti využijí vědomostí z hodin ošetrovatelství.

(typ studia: SZŠ, ročník: 2, předmět: Klinická propedeutika, tematický celek: Obecná symptomatologie)

Práce na produktu

- Podobná metoda jako řešení problému, výstupem je však konkrétní produkt,
- aktivity jednotlivých skupin musí být koordinovány, práce jednotlivých členů skupiny se odrazí na výsledném produktu.

Příklad zadání vytvoření produktu ve výuce odborných předmětů:

Studenti vytvoří dvě velké domovské skupiny, v rámci těchto skupin se rozdělí do expertních skupin, které budou pracovat na jednotlivých částech zadaného úkolu. Úkolem první skupiny je vytvoření edukačního materiálu pro diabetika I. typu, úkolem druhé skupiny je vytvoření edukačního materiálu diabetika II. typu. Edukační materiál se bude týkat léčby onemocnění – diabetes mellitus.

(typ studia: SZŠ, ročník: 3, předmět: Ošetrovatelství, tematický celek: Ošetrovatelská péče o pacienta s interním onemocněním)

Simulace

- Jde o simulaci reálné situace,

- v rámci simulovaného úkolu/události studenti reagují volně, dle svého uvážení.

Příklad simulované události ve výuce odborných předmětů:

Na křižovatce došlo ke srážce osobního automobilu a cyklisty, který nedal automobilu přednost v jízdě. Zhodnoťte situaci a poskytněte adekvátní první pomoc všem postiženým. Navrhněte případný improvizovaný transport.

(typ studia: SZŠ, ročník: 1, předmět: První pomoc, tematický celek: Poranění kostí a kloubů)

Rolové hry

- V rámci této metody je každému studentovi přidělena role (může si ji zvolit i sám),
- zadaná role obvykle odráží různé úhly pohledu na problém/událost.²⁵

Příklad rozdělení rolí ve výuce odborných předmětů:

Studenti utvoří dvojice. Jeden student z dvojice jde za dveře a vyčká instrukcí učitele.

Učitel nejprve instruuje skupinu studentů, která zůstala v učebně: lehnou si na karimatky a po krk se přikryjí dekou, do podklíčkové oblasti jim bude nalepena náplast (simulace centrálního žilního vstupu). Studenti mají za úkol hrát klienta v bezvědomí, tudíž smí reagovat na vnější podněty pouze zrychleným dýcháním, zrychleným pulzem, křečovitým sevřením víček apod. Studenti za dveřmi dostanou každý jednu rukavici, kterou si obléknou a dostanou následující instrukce: vejdou potichu do učebny, mohou kašlat, dupou, nesmí mluvit. Každý student 2x obejde svého partnera/klienta na karimatce, poté bez varování prudce strhnou deku a odlepí náplast, svého klienta opět přikryjí a prudce, tak aby to bylo slyšet si sundají rukavici, odhodí ji a odejdou. Na závěr simulované události studenti – klienti v bezvědomí, uvádí své pocity, studenti řeknou, co bylo cílem tohoto cvičení, společně navrhnou efektivní řešení podobné události.

(typ studia: SZŠ, ročník: 1, předmět: Ošetřovatelství, tematický celek: Bazální stimulace)

Techniky

²⁵ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

Techniky jsou vlastně způsoby podporující interakci v zájmu kooperace.

Zaměření technik:

- Techniky zaměřené na kognitivní cíle (aplikace, znalosti, řešení problémů, analýza, hodnocení...)
- Techniky začleňující kreativní cíle (rozpoznávání nových vztahů, tvorba imaginárních řešení...)
- Techniky rozvíjející individuální nebo skupinové uvědomění, komunikativní dovednosti, participaci, odstraňování interpersonálních bariér.

Příklady kooperativních technik:

Bzučící skupiny

- Učitel, např. po výkladu vyzve studenty, aby se obrátili na sousedy a v malé skupině (3-4 studenti) si během několik minut vyměnili názory, např. čemu z výkladu nerozuměli, s čím nesouhlasí, chybějící informace k danému tématu dle jejich názoru, event. další postup učitele,
- bzučící skupiny umožňující studentům vyjádřit obtíže, což posléze pomůže učiteli přinést informace o tom, co studenti nepochopili, co vědí,
- tuto techniku lze využít v jakékoliv vyučovací situaci, musí být však vhodně časově umístěna, jinak hrozí narušení soudržnosti skupiny.

Příklad užití techniky bzučící skupiny ve výuce odborných předmětů:

S kterými technikami tlumení bolesti onkologických klientů jste se setkali v klinické praxi? Jaký měli efekt?

(typ studia: SZŠ, ročník: 4, předmět: Ošetrovatelství, ročník: 4, tematický celek: Ošetrovatelská péče o pacienta s onkologickým onemocněním)

Sněhová koule (snowballing)

- Podstatou je propojení a navazování činností, nabalování poznatků,
- úkol jednotlivého studenta se v zápětí stává úkolem malé skupiny, malé skupiny se spojují s dalšími skupinami,
- studenti ve skupinách navrhují a diskutují o navrhovaných řešeních/problémech/úkolech a vytvářejí tak podmínky pro aktivní diskusi v plénu,
- studenti se tak učí sebejistému vystupování,

- nevýhodou je časová náročnost techniky a případné narušení soudržnosti skupin.²⁶

Příklad užití techniky sněhové koule ve výuce odborných předmětů:

Zadání tří úkolů:

Navrhněte techniky pomáhající zachovat identitu klienta s demencí v domácí péči.

Navrhněte metody zajišťující bezpečnost dementního klienta v domácí péči.

Navrhněte metody udržující či rozvíjející paměť dementního klienta v domácí péči.

Skupiny prezentují své návrhy před ostatními skupinami a diskutují o svých návrzích.

(typ studia: SZŠ, ročník: 4, předmět: Ošetrovatelství, tematický celek: Práce sestry v terénu, dětských zařízeních a léčebných ústavech)

Skládačka (JIGSAW, skládankové učení)

- existuje řada variant:

Varianta I

- Učitel rozdělí úkol do tolika částí kolik je studentů ve skupině, každý student tak pracuje na své části úkolu; úkol je připraven tak, aby studenti dosáhli celkového výsledku až po úspěšném dokončení zadaných dílčích úkolů, jinak skládačka není zcela pohromadě.²⁷

Varianta II

- Studenti jsou rozděleni do skupin, tzv. domovských skupin, zde jsou studenti rozpočítáni (např. 1-5),
- studentům se předloží text ke studiu, učitel sdělí cíl práce studentů,
- učitel rozdělí text na části a zadá práci studentům – všichni studenti č. 1 si prostudují př. odstavec 1, všichni studenti č. 2 prostudují př. odstavec 2-3 atd.,
- všichni studenti č. 1 (2-5) si prostudují zadaný text a seskupí do jedné skupiny, kde prodiskutují zadanou část textu a zvolí strategii předání získaných informací ostatním členům své domovské skupiny, vytváří se tak expertní skupina,
- posléze se studenti vrátí zpět do domovské skupiny a předají získané informace; důležité je aby studenti znali časovou dotaci na svou práci.²⁸

²⁶ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

²⁷ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3

²⁸ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

Varianta III

- Studenti se rozdělí do domovských skupin, optimální velikost skupiny – 4 studenti, opět se studenti rozpočítají jako ve variantě II.,
- učitel rozdává studijní materiál všem studentům a rozdělí tzv. expertní listy, každý student dostane svůj expertní list (obsahuje otázky, které provádí studenta textem),
- studenti se po přečtení celého textu zaměří na učitelem zadanou část, které odpovídají otázky z expertního listu,
- studenti se rozejdou do tzv. expertních skupin, učitel určí vedoucího diskuse v této skupině a objasní pravidla práce (aktivně se účastní všichni členové skupiny; skupina si ověří, zda všichni porozuměli zadání otázky; pokud si nejsou jisti, zda všichni pochopili navrhované řešení, zopakují to vlastními slovy; všichni se drží tématu); studenti v dané časové lhůtě vypracují odpovědi na otázky, v případě obtíží případně kontaktují učitele,
- po uplynutí doby na prostudování zadané části textu a zodpovězení otázek se studenti vrací zpět do domovských skupin, nyní dostane každý student zhruba 5 minut na prezentaci výsledků činnosti expertní skupiny,
- úkolem experta na danou část textu je nejen vyložit látku ostatním členům domovské skupiny, ale také ověřit si (otázkami) zda pochopili prezentované informace,
- důležité je sledování práce studentů učitelem,
- na konci práce, by studenti měli napsat, čím každý z nich přispěl k diskusi, případně navrhnul jak vylepšit práci svojí či skupiny,
- výhodou je zapojení všech studentů,
- nevýhodou je někdy obtížnější příprava úkolu.

Příklad užití některé varianty skládačky ve výuce odborných předmětů:

Vyšetřovací metody užívané na urologickém pracovišti. Studenti dostanou studijní materiály a jsou rozděleni dle výše uvedených pokynů.

(typ studia: SZŠ, ročník: 3, předmět: Ošetřovatelství, tematický celek: Ošetřovatelský Ošetřovatelská péče o pacienta s urologickým onemocněním)

Strategie

Příklady kooperativních strategií:

Kolem dokola (roundrobin)

- Metoda spočívá v tom, že se do skupiny dá jeden papír a jedna tužka (nebo má každý student svou tužku určité barvy, aby se dalo posoudit míru jeho přispívání), přičemž po zapsání nápadu student pošle papír s tužkou (nebo bez tužky) systematicky dokola po své levici.

Příklad užití strategie kolem dokola ve výuce odborných předmětů:

Zapište na základě uvedených charakteristik primární, sekundární a terciální prevence příklady k jednotlivým typům prevence.

(typ studia: SZŠ, ročník: 2, předmět: Veřejné zdravotnictví a výchova ke zdraví, tematický celek: Výchova ke zdraví)

Třífázový rozhovor

- Metoda, při které se studenti malé skupiny ptají jeden druhého na to, co si myslí o daném tématu, př. tříčlenná skupina – student A se ptá studenta B, student C zapisuje odpovědi/klíčové myšlenky, studenti si vymění úlohy po každém rozhovoru; čtyřčlenná skupina – student A se táže studenta B, stejně postupuje student C a D, poté se úlohy otočí, v závěru každý student sdělí odpovědi svého partnera svým spolužákům ve své skupině.²⁹

Příklad užití strategie třífázového rozhovoru ve výuce odborných předmětů:

Sdělte své názory na sdělování onkologické diagnózy klientům.

(typ studia: SZŠ, ročník: 4, předmět: Ošetřovatelství, tematický celek Ošetřovatelská péče o pacienta s onkologickým onemocněním)

Turnaje týmů

- Metoda, při níž studenti individuálně aplikují získané vědomosti při kooperativní hře,
- vytvoří se kooperativní soutěžní týmy a hrají hru, při níž se studenti střídají v odpovědích na různé otázky, jednotlivci získávají body za správné odpovědi, na závěr hry se sečtou body a určí se tak vítězný tým.

Příklad užití strategie turnaje týmů ve výuce odborných předmětů:

²⁹ STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH *Čtením a psaním ke kooperativnímu myšlení, příručky V*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.

Na základě zadaného opakování maturitních otázek 1-10 studenti hrají RISKUJ.

2.3.5 Vyučování kooperativním dovednostem

Úkolem učitele při vyučování je rozvíjet a formovat u studentů kooperativní dovednosti. Jde o dovednosti související s týmovou prací studentů a sociálními dovednostmi. Aby se studenti naučili těmto dovednostem, je zapotřebí interiorizovat odlišné normy chování, např. uvědomovat si závislost na spolužácích při splnění úkolu, být zodpovědný za chování své i spolužáků, naslouchat a vyhodnocovat informace od spolužáků, nechat mluvit druhé, nebát se požádat o pomoc, učit se smysluplně, přispívat ke skupinovému úsilí, rozpoznání a práce s dysfunkčním chováním.³⁰

Podmínky pro formování těchto dovedností:

- studentům je nutné vysvětlit význam kooperativních dovedností – ve škole i běžném životě, je důležité aby studenti pochopili, proč je pro ně výhodné tyto dovednosti mít
 - shrneme dovednosti, kterým se mají studenti naučit, jednotlivě je vyjmenujeme a uvedeme příklad využití
 - skupinu sledujeme při práci a činíme si poznámky o pokroku při získávání kooperativních dovedností
 - se studenty diskutujeme o technikách kooperace, které preferují, motivujeme je k přemýšlení o dovednostech, které zlepší nejen práci ve skupině, ale i jejich individuální kooperativní dovednosti
 - aktivně vytváříme situace, při nichž studenti využívají kooperativních dovedností
- Kooperativní dovednosti můžeme rozdělit na úkolové, ty se vztahují k úkolovým potřebám (např. držet se programu činnosti, rekapitulovat pokrok, parafrázovat, vyjádřit nesouhlas konstruktivně) a sociální, souvisejí s potřebami „my“ (např. povzbuzování a oceňování, řízení skupinových procesů).³¹

2.3.6 Hodnocení činnosti

³⁰ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3

³¹ STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH *Čtením a psaním ke kooperativnímu myšlení, příručky V*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.

Cílem kooperativní činnosti je osobnostní a sociální rozvoj. Ale jak hodnotit rozvoj dovedností, schopností směřující k žádoucímu rozvoji osobnosti a sociálních dovedností? Obtížně se mnohdy hodnotí i práce uvnitř skupiny, kdy např. zdánlivě pasivní student přispěje na závěr diskuse důležitou/rozhodující informací/otázkou. Jak hodnotit činnost tohoto studenta v rámci skupinové kooperativní činnosti? Z tohoto důvodu je obecně hodnocení práce ve skupině považováno za problematické. Nicméně je přirozenou součástí učení, může přinést důležité informace jak studentům, tak učitelům. Jde v podstatě o reflexi, která pomáhá studentům se zlepšit v učení a učitelům zlepšit strukturu výuky.

Při kooperativní skupinové činnosti dochází ve větší míře k interakci. Jde o interakci mezi členy skupiny a tím i větší potřebě hodnocení. Uvědomění si individuálních i skupinových aktivit se stává potřebou. Hodnotící proces zahrnuje čtyři možnosti hodnocení:

- skupiny hodnotí celoskupinové procesy (komunikaci, kooperaci ve skupině)
- členové skupiny jsou podněcováni k hodnocení jeden druhého (např. aktivní zapojení všech členů skupiny, přínos jednotlivých členů skupiny)
- členové skupiny hodnotí sami sebe v souvislosti se skupinou (např. individuální přínos při dosahování cíle)
- výsledek činnosti skupiny může být hodnocen jinou skupinou

Je důležité si uvědomit, že hodnocení je bezprostředně spojeno s plánováním, se stanovením cílů, nezbytné je vědět, co je hodnoceno a proč. Pokud studenti přebírají odpovědnost za vlastní učení měli by být schopni i adekvátní reflexe svojí činnosti (schopnost posoudit svou učební činnost, dosažení cíle, výsledek činnosti, skupinovou dynamiku).

Nositelem hodnocení může být učitel, student, skupina sama, vrstevníci, rodiče, event. jiné osoby.

Pro hodnocení je důležitá atmosféra otevřenosti a čestnosti. Je nezbytné vyzdvihnout hodnocení jako formu kooperace.

Důležité je i načasování hodnocení. Za efektivnější je považováno zejména hodnocení průběžné, dokud student může něco ve své činnosti změnit, zlepšit činnost skupiny. Kritiku přijímají studenti snadněji pokud začneme nejprve s tím, co se skupině povedlo a postupně se dostaneme k tomu, co se skupině nedaří. Je důležité aby skupina/student pochopil význam hodnocení, resp. přínos pro jeho aktivitu.

Hodnotí se jednatel i skupina jako celek.³²

2.3.6.1 Metody a techniky hodnocení

Je výhodnější a objektivnější užít více metod a technik hodnocení, zabráníme tak zvýhodňování či znevýhodňování některého studenta.

Pozorování

- pro zajištění validity této metody hodnocení je vhodné stanovit více pozorovatelů, jichž se pozorování netýká,
- metoda pozorování je vhodná k hodnocení celé skupiny,
- doporučována je metoda tzv. „akvária“ (třída se rozdělí do dvou skupin, jedna skupina pracuje na zadaném úkolu (má variabilní řešení), druhá skupina se posadí poblíž první skupiny (mohou vytvořit kruh), studenti druhé skupiny mají roli pozorovatele, hodnotitele).

Dotazníky (příloha č. 2)

- nejběžnější metoda hodnocení,
- dotazník by měl být neformální, přátelský,
- při sestavování dotazníku je vhodné nejprve klást jednodušší otázky, další variantou je hodnocení na stupnici, doplňování nedokončených vět apod.,
- dotazníky se rozdávají na konci skupinové práce,
- studenti by měli mít možnost konzultovat některé otázky při nejasnostech.

Deníky

- do deníků si členové skupiny zaznamenávají:
 - nově získané myšlenky, pojmy, principy, informace
 - sebereflexi – vlastní schopnost diskutovat, souhlasit, vyjadřovat myšlenky,
 - své příspěvky do skupinové činnosti,
 - jak vidí jedinec skupinu jako celek, své pocity,
- skupina s deníky pracuje nahodile, vybírají z jednotlivých deníků poznámky důležité pro další činnost skupiny.

³² KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

Hodnotící listy (příloha č. 3)

- dokumentují aktivity jednotlivých členů skupiny, splnění těchto aktivit,
- účelem hodnotícího listu je poukázat na problémy v činnosti skupiny, čímž můžeme skupinu nasměrovat k řešení problému,
- jsou doporučovány zejména jednoduché hodnotící listy.

Zpětné zpravodajství

- na začátku skupinové práce referuje jeden (event. dva) členové skupiny o předchozí práci skupiny,
- referující studenti jsou informováni o svém úkolu dopředu,
- cílem je podpora kontinuity mezi setkání skupiny.

Interview

- existuje několik možností provedení této metody:
 - „jeden na jednoho“ – efektivní, nicméně náročná na čas,
 - „jeden na dva“ – ekonomičtější, méně důvěrná,
 - jeden se ptá celé skupiny,
- důležitým předpokladem jsou otevřené vztahy ve skupině a osoba provádějící interview – může to být i člen jiné skupiny (interview celé skupiny).
př. otázek: Jak to skupině šlo? Jaká byla atmosféra ve skupině? Máš návrhy pro efektivnější činnost skupiny? Přispívali všichni členové skupiny?

Kolující dotazník

- každý člen skupiny si vezme papír a rozdělí jej na tři části, do první části uvede nejcennější informace, zdůvodní je, do druhé části uvede méně podstatné informace, zdůvodní je, do třetí části návrhy na zlepšení,
- do takto připraveného archu každý člen přispěje a přečte si již uvedené informace/tvrzení,
- jakmile se arch dostane k poslednímu členu skupiny (před autorem papíru) jsou poslední členové vyzváni k přečtení tvrzení, s kterými souhlasí i nesouhlasí, event. uvedenou jiný názor,
- na závěr autoři archu obdrží zpět své archy, uvedená tvrzení mohou komentovat,
- papíry se odevzdají učitelí.

Hodnocení „po svém“

- skupina je vyzvána aby vytvořila svou vlastní techniku hodnocení, tato technika bude použita u jiné skupiny, autorská skupina posléze zhodnotí svojí metodu hodnocení,
- metoda je vhodná pro vyspělejší skupiny.

Hodnocení pomocí videozáznamu

- metoda založená na analýze videozáznamu,
- analýzu provádí člen jiné skupiny či učitel.³³

2.3.7 Výsledky kooperativního učení

Je prokázáno, že kooperativní učení přináší lepší studijní výsledky. Níže uvedené charakteristiky jsou typické pro studenty učící se kooperativně:

- „Trvalejší a kvalitnější výsledky učení.
- Častější dosažení vyšší úrovně logického myšlení, hlubšího porozumění a schopnost kritického myšlení.
- Lepší soustředění na úkol a méně rušivých projevů v chování dětí.
- Lepší motivace k dosažení výsledků a vnitřní motivace k učení.
- Lepší schopnost posoudit situaci z jiných zorných úhlů.
- Pozitivnější a vstřícnější vztahy k vrstevníkům a větší ochota ke vzájemné podpoře.
- Větší sociální podpora, lepší sociální zázemí.
- Větší duševní vyrovnanost, přizpůsobivost a spokojené prožívání světa.
- Pozitivnější sebehodnocení vycházející ze základního sebedůvěry.
- Lepší sociální kompetence.
- Pozitivnější přístup k vyučovaným předmětům i k učení samému a ke škole.
- Pozitivnější postoj k učitelům ředitelům a dalším pracovníkům školy.“³⁴

³³ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

2.4 Možnosti využití vybraných alternativních vyučovacích metod při výuce odborných zdravotnických předmětů

Hlavním úkolem vyučovacích metod preferovaných při výuce zdravotnických odborných předmětů je umožnit studentům aktivní formou si osvojit základy ošetrovatelství, základy vybraných medicínských oborů a získané vědomosti, zručnosti a návyky pak uplatňovat v klinické praxi.³⁵

Obecné cíle alternativních vyučovacích metod užívaných při výuce odborných zdravotnických předmětů:

- „rozvoj komunikace
- rozvoj kooperace – týmová spolupráce
- rozvoj schopnosti řešit problémy (aktivně vyhledávat potřeby klienta a zvolit adekvátní intervence, řešení interpersonálních a intrapersonálních problémů apod.)
- rozvoj kreativity
- podpora samostatnosti, zodpovědnosti
- rozvoj schopnosti zdůvodňovat a hodnotit své činnosti, kriticky myslet
- rozvoj manuálních klinických zručností
- rozvoj schopnosti přijímat/vyhledávat zdroje nových informací (stimulace žáků k aktivnímu učení), zhodnotit a následně zpracovat informace
- pochopit a využít mezipředmětové vztahy (např. medicínské předměty versus ošetrovatelství)
- naučit žáka ošetrovatelsky myslet, preferovat holistický přístup ke klientům“³⁶

Při výběru alternativních vyučovacích metod je potřeba zohlednit zejména:

- možnosti a předpoklady studenta
- věk
- typ studia (prezenční, večerní či dálková forma studia)

³⁴ MEREDITH, K., STELEOVÁ, J. L., TEMPLE, CH *Čtením a psaním ke kooperativnímu myšlení, příručky V, s. 8.* Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.

³⁵ NEMCOVÁ, J. A KOLEKTIV AUTORŮ *Alternativné metody výučby odborných predmetov na SZŠ a VŠ.* Zborník odborného seminára s mezinárodnou účasťou. Nitra: 2003. ISBN 80-8050-886-0

³⁶ NEMCOVÁ, J. A KOLEKTIV AUTORŮ *Alternativné metody výučby odborných predmetov na SZŠ a VŠ.* Zborník odborného seminára s mezinárodnou účasťou, 2003, s. 25.

- typ školy ze které přicházejí/zaměstnání
- úroveň vědomostí, zkušeností, zručnosti
- charakter třídy/skupiny studentů
- počet žáků ve skupině/třídě
- přítomnost „problémových“ studentů ve skupině
- hodinové dotace tematického celku/předmětu
- organizační formu výuky (exkurze, praktická výuka, skupinová či individuální výuka)
- vnější podmínky výuky (prostorové vybavení školy, materiální vybavení – didaktická technika, vybavení odborných učeben apod.)³⁷

2.4.1 Vybrané alternativní vyučovací metody při výuce odborných zdravotnických předmětů

2.4.1.1 Metody zaměřené ke splnění kognitivních cílů hodiny

Bouře mozků (brainstorming)

Charakteristika metody: metoda rozvíjí představivost a kreativitu studentů, cílem metody je získat co nejvíce různorodých nápadů, postojů, návrhů v co nejkratším čase bez recenze či hodnocení, posiluje sebevědomí studentů – demonstrují své vědomosti, nápady, návrhy řešení problému bez obvyklého výkladu vyučujícího. Výhodou metody je větší šance na zapamatování „společně“ objevených znalostí a sjednocení skupiny.

Počet studentů: několik variant – celá třída, skupiny (2, 4 studenti, dle počtu studentů)

Didaktické pomůcky a technika: tabule, papír a tužka

Postup:

- jasně a srozumitelně předneseme problém k řešení (důležité je vhodně zvolené téma)

³⁷ NEMCOVÁ, J. A KOLEKTIV AUTORŮ *Alternativné metódy výučby odborných predmetov na SZŠ a VŠ*. Zborník odborného seminára s mezinárodnou účasťou, 2003.

- vysvětlíme účel metody studentům (získat co nejvíce nápadů, návrhů, postojů k danému tématu)
- všechny nápady zaznamenáváme (učitel nebo student) na tabuli/papír (skupinová práce)
- nápady nehodnotíme, nekritizujeme, neuspořádáváme, myšlenky či nápady zaznamenáváme tak, jak byly vysloveny (jazykový styl studentů)
- studenti se zdržují komentářů, posměšných poznámek, znevažování nápadů spolužáků pokračujeme dokud přicházejí nápady
- pokud je třída početná, je možné v úvodní fázi třídu rozdělit do skupin, nápady pak hlásí mluvčí skupiny, ostatní mohou případně doplňovat
- na závěr shromážděné návrhy utřídíme, popř. hledáme optimální řešení, vyhodnotíme a shrneme problematiku ³⁸

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

Předmět: Ošetřovatelství, První pomoc a medicína katastrof

Příklady témat: Ošetřování nemocného s pneumónií – monitorování klienta ze strany sestry. Úvod do předmětu První pomoc a medicína katastrof - vlastnosti zachránce, který poskytuje první pomoc.

Vennův diagram

Charakteristika metody: diagram je tvořen dvěma či větším počtem částečně se překrývajících kruhů. Cílem metody je zpřehlednění kontrastních bodů zadaného problému/myšlenky a současně zdůraznění společných bodů. Metoda je vhodná zejména pro porovnávání jevů.

Počet studentů: několik variant – celá třída, skupiny (2)

Didaktické pomůcky a technika: tabule, papír a tužka

Postup:

- jasně a srozumitelně předneseme problém k řešení (důležité je vhodné téma)
- na tabuli nakreslíme dva či více prolínajících se kruhů
- vysvětlíme účel metody studentům (zdůraznění společných a rozdílných rysů)

³⁸ GOODING, S., STAŇKOVÁ, M.: *Lemon 5*. Brno: IDV PVZ, 1997. ISBN 80-7013-247-7

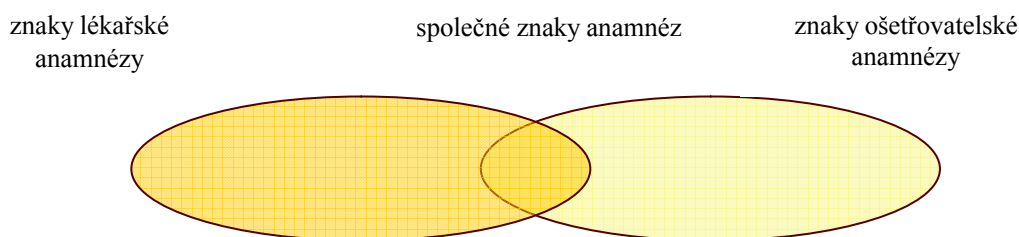
- vysvětlí postup – rozdělení studentů do dvou skupin a zadání práce do skupiny (př. jedna skupina – dvojice v lavici napíše na papír vše, co ví o lékařské anamnéze, druhá skupina – dvojice v lavici za první skupinou napíše na papír vše, co ví o ošetřovatelské anamnéze)
- studenti udělají čtveřice (spojí se obě skupiny), porovnájí zaznamenané informace a vyplní dle svého uvážení diagram
- posléze vyplní diagram na tabuli – přispívají všechny skupiny³⁹

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

Předmět: Klinická propedeutika, Ošetřovatelství

Příklady témat: Lékařská a ošetřovatelská anamnéza, Pomůcky k cévkování muže a ženy

Obr. č. 1 Vennův diagram – Lékařská a ošetřovatelská anamnéza



Hraní rolí

Charakteristika metody: metoda vyžaduje po studentech, aby přemýšleli a jednali v předem určených rolích, hrají konkrétní situace vztahující se k tématu; cílem metody je rozvoj empatie a porozumění pro motivy jednání druhých lidí. Metoda také rozvíjí fantazii, schopnost vyjadřovat postoje, názory, hodnoty, přemýšlet o alternativních řešení.

Počet žáků: 2-3, skupina

Didaktické pomůcky a technika: dle zaměření scénky

Postup:

³⁹ STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH: *Čtením a psaním ke kooperativnímu myšlení, příručky, III*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.

- začínáme jednoduššími rolemi, zejména pokud skupina s hraním rolí nemá zkušenosti
- navrhujeme reálné situace, problémy
- metodu lze kombinovat se skupinovou prací – studenti si ve skupinách nacvičí a prodiskutují zadané role. Je důležité, aby měli dostatek času.
- je vhodné studenty vést k tomu, aby si uvědomili, že existuje řada způsobů, jak roli ztvárnit, vytvořit atmosféru důvěry, uvolněnosti
- studenti zahájí scénku, hlavním aktérem může být i vyučující, v tomto případě se může obracet i do publika a žádat od studentů radu ohledně dalších kroků role (snaha o zapojení studentů)
- přihlížející studenti mohou být rozděleni do skupin a zaznamenávat vhodné a nevhodné chování
- scénku lze zaznamenat na kameru a posléze diskutovat o jednotlivých krocích role, zda by se dalo reagovat jinak
- na závěr scénky účastníky upozorníme, že hra skončila „vystoupení z rolí“, role si studenti mohou i vyměnit
- po ukončení scénky vedeme řízenou diskusi o odehrané situaci, shrneme vyvozená doporučení

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

Předmět: Psychologie a komunikace, Komunikace v ošetrovatelství

Příklady témat: Sociální interakce, Psychoterapie v práci sestry, produktivní a neproduktivní chování zdravotní sestry.

Pexeso

Charakteristika metody: jde o zábavný a současně aktivní způsob opakování učiva

Počet žáků: 2-4, 8

Didaktické pomůcky a technika: pexeso k danému tématu

Postup:

- připravíme si dvojice vztahujících se informací, např. pojem a jeho definici
- příklad vytvoření popisu pexesa – velkým tiskacím písmem napíšeme pojem a jiným druhem písma či malým písmem napíšeme vztahující se informace, např. použití pomůcky; kartičky dobře promícháme

- studenty seznámíme s pravidly hry – hledají k pojmům vztahující se informace, mohou pracovat ve dvojici, studenti se postupně střídají jako u běžného pexesa
- na závěr hry po přiřazení a nalezení všech kartiček učitel posoudí správnost přiřazených dvojic a vyhodnotí činnost studentů – vyhlásí vítěze
- existuje řada variant

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

Předmět: Ošetřovatelství, Somatologie

Příklady témat: Parenterální výživa (příloha č. 4), Pohybový systém

Případové studie (kasuistiky) vytvořené studenty

Charakteristika metody: případové studie slouží k lepšímu pochopení konkrétní situace, studenti se naučí aplikovat získané vědomosti v simulované situaci. Studenti se aktivně zapojují do výuky.

Počet žáků: skupina

Didaktické pomůcky a technika: dle uvážení studentů a připravovaného tématu

Postup:

- studenty rozdělíme do skupin a zadáme za úkol vytvoření případové studie pro spolužáky
- je vhodná zkušenost studentů s kasuistikami vytvořenými učitelem
- skupinám poskytneme čas k vytvoření krátké kasuistiky s otázkami k diskusi; můžeme dát následující pokyny: případová studie může být vymyšlená nebo skutečná, situace musí být podnětná, zajímavá, neměla by obsahovat informace vedoucí k rychlému řešení (na první pohled správné a nesprávné informace), mělo by být možné více řešení
- jinou variantou je zadání práce skupině dobrovolníků, kteří si připraví kasuistiku dopředu
- skupiny postupně seznámí se svými kasuistikami ostatní studenty a diskutují o nich⁴⁰

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

⁴⁰ SIBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X

Předmět: Ošetřovatelství, Psychologie a komunikace

Příklady témat: Ošetřovatelská péče o pacienta s interním onemocněním – arteriální hypertenze, Člověk jako osobnost - potřeby

Mentální mapování (mindmapping)

Charakteristika metody: metoda vizuálního zobrazení mentálních (myšlenkových) pochodů člověka. Jedná se o grafické zachycení a znázornění abstraktních pojmů v jejich souvislostech, s určením nadřazenosti, podřazenosti a souřadnosti těchto pojmů. Metoda pomáhá studentům uspořádat si vlastní myšlenky, zaznamenat pojmy vyučovaného tématu, pochopit jejich vzájemné vztahy, utřídit je a zařadit je do existujícího souboru znalostí. Napomáhá generovat vlastní myšlenky, stává se podkladem k diskusi, motivuje pro získávání dalších nových informací k danému tématu. Mezi výhody metody patří lepší pochopení, zapamatování a vybavování učiva, překódování učiva do podoby snadněji zapamatovatelné pro studenty, rekonstruování učiva, vede studenty k aktivnímu myšlení. Učitel může pomocí této metody zkoušet, sumarizovat učivo, může i přednést touto metodou novou látku.

Počet žáků: individuální, skupina

Didaktické pomůcky a technika: tabule, velký papír, arch papíru, pastelky, fixy (dle tématu)

Postup:

- učitel sám nebo společně se studenty najde klíčové slovo, ústřední pojem či problém a napíše je do středu tabule/papíru
- k ústřednímu pojmu připojujeme postupně nové pojmy, nápady, otázky
- opakujeme postup tvoření mapy (pokud ji žáci tvoří poprvé)
- v určité fázi můžeme tvorbu mapy přerušit a zadat skupinám studentů rozvíjení jednotlivých pojmů, otázek, problémů
- jednotlivé části lze barevně doplnit, rozlišit, grafické znázornění závisí i na fantazii studentů
- rozpracované pojmy jednotlivými skupinami zaznamenáme do mapy a znázorníme jejich hierarchii a vzájemné vztahy

- na závěr může následovat zpřesňování či uspořádání informací, výklad, diskuse, projekt (vybereme spolu se studenty místa mapy, kde je nejvíce nepodložených informací a studenti vyhledají a doplní informace) ⁴¹

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

Předmět: Psychologie a komunikace, Veřejné zdravotnictví a výchova ke zdraví

Příklady témat: Typologie temperamentu, Systém zdravotní péče

Třídění karet

Charakteristika metody: aktivní technika pro skupinovou práci, kterou lze použít při výuce pojmů, klasifikaci vlastností, k zopakování a utřídění informací

Počet žáků: 3-4

Didaktické pomůcky a technika: připravené kartičky s tématem

Postup:

- každý student dostane kartičku s informací či příkladem, kterou lze zařadit do jedné či více kategorií (např. symptomy nemocí, příklady užití v klinické praxi, diagnostické metody apod.)
- vyzveme studenty, aby k sobě našli spolužáka s odpovídající informací na kartičce
- po seskupení studentů do adekvátních skupin/dvojic studenti představí kategorie a informace na kartičce, učitel může informace doplnit dle vlastního uvážení
- jinou variantou je vytvoření skupiny studentů, každá skupina dostane promíchané kartičky a studenti mají za úkoly kartičky uspořádat do kategorií, skupiny mezi sebou soutěží, např. kolik kartiček budou mít uspořádaných za určitou časovou jednotku

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

Předmět: Veřejné zdravotnictví a výchova ke zdraví, Základy farmakologie

Příklady témat: Zabezpečení v případě nemoci a jiných tíživých sociálních situacích, Speciální farmakologie – základní lékové skupiny

Křížovka

⁴¹ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
NEMCOVÁ, J. a kol.: *Alternativně metody výučby odborných predmetov na SZŠ a VŠ*. Zborník z odborného seminára s medzinárodnou účasťou. Osveta, 2003.

Charakteristika metody: metoda umožňuje ověření získaných vědomostí studentů zábavnou formou

Počet žáků: jednotlivec, skupiny či celá třída

Didaktické pomůcky a technika: tabule, papír a tužka

Postup:

- připravíme si pojmy k danému tématu (lze doplnit dle potřeby i pojmy, které se nevztahují) a vztahující se otázky – vytvoříme legendu (definice, příklad, opak, kategorie), vytvoříme křížovku, políčka pro klíčový pojem ztuchíme či barevně zvýrazníme
- křížovku můžeme namnožit, nakreslit na folii, event. nakreslit na tabuli za účelem společného vyplnění
- studentům přidělíme čas k řešení po uplynutí stanovené doby uvedeme správné řešení a vyhodnotíme skupiny, jednotlivce

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

Předmět: První pomoc, Ošetrovatelství

Příklady témat: Poranění pohybového aparátu (příloha č. 5), Specifika ošetrovatelské péče na vybraných odděleních – onkologie

Záludnosti života

Charakteristika metody: dramatický způsob procvičování dovedností, souvisejících, např. s povoláním. Studenti jsou postaveni do obtížných situací a musí se pokusit najít řešení situace.

Počet studentů: celá třída

Didaktické pomůcky a technika: papírky

Příprava prostředí: dle situace, tématu

Postup:

- vybereme situaci, v níž bychom se všichni mohli ocitnout v běžném životě či výkonu povolání (např. konflikt s rodiči, komunikace s onkologicky nemocným, komunikace s umírajícím)
- vybereme dobrovolníky, kteří budou simulovat danou situaci, vysvětlíme podrobnosti situace

- ostatním studentům rozdáme lístečky, které budou obsahovat léčky, kterými dotyčnému dobrovolníkovi budeme ztěžovat a komplikovat situaci (léčky mohou vymyslet i studenti)
- necháme dobrovolníka vyrovnat se navozenými situacemi a odměníme jeho úsilí vzniklou situaci řešit
- na závěr vedeme diskusi o způsobech řešení nečekaných událostí ⁴²

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

Předmět: Ošetřovatelství, Sociální psychologie

Příklady témat: Specifika ošetřovatelské péče na vybraných odděleních – onkologie, Náročná životní situace

2.4.1.2 Metody zaměřené ke splnění psychomotorických cílů hodiny

Analýza případu (case study)

Charakteristika metody: metoda je založena na prošetření, analýze podrobného popisu události, problému či situace. Událost může být skutečná nebo simulovaná. Metoda vyžaduje od studenta ponoření se do problému a následné zpracování problému. Přípravený případ by měl obsahovat všechny důležité prvky situace, včetně informací dokreslující příběh. Učitel se může zapojit nebo stát mimo diskusi, vždy však musí shrnout nové informace na konci hodiny. Výhodou metody je spojení s realitou, integrace teorie do praxe, využívání mezipředmětových vztahů, výuka kooperativním dovednostem, aktivní, tvořivý způsob vyučování. Existuje několik variant provedení této metody.

Počet studentů: skupiny, celá třída

Didaktické pomůcky a technika: tužky, papíry, pomůcky potřebné k řešení konkrétního případu, případová studie – pracovní list

Postup:

- učitel předem připraví modelový příběh, případně podkladový materiál k případové studii (jeden pro celou třídu či skupiny, individuální pro každou skupinu), studenti mohou být dopředu informováni o okruhu témat vztahující se k případu

⁴² SIBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X

- studenti se seznámí s cílem tématu a rozdělí se do skupin, písemně či ústně se seznámí s případem
- studenti analyzují problém – učitel zkontroluje míru porozumění textu a zadaných úkolů
- studenti pak samostatně pracují na splnění úkolů (písemně nebo i prakticky), přičemž využívají i dostupné zdroje informací (např. knihovna, internet apod.), je předem stanovena časová dotace na plnění úkolů, na závěr práce skupiny studenti zhodnotí praktický význam řešení i jejich důsledků
- po uplynutí časové lhůty studenti formulují závěry, případně diskutují o navrhovaných řešení
- na závěr učitel shrne výsledky skupin, porovná je, vyjasní nejasnosti, případně naváže výukou dalšího tématu ⁴³

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

Předmět: Ošetrovatelství, První pomoc

Příklady témat: Specifika ošetrovatelské péče na vybraných odděleních – Ošetřování ženy v období gravidity (příloha č. 6), Termické úrazy

Pořadí aktivit

Charakteristika metody: metoda, při které si studenti aktivně uvědomí chronologický postup aktivit. Metodu je vhodné kombinovat s modelovou situací, kterou studenti mají vyřešit, přičemž existuje několik možností řešení. Jednotlivé kroky studenti musí kriticky zhodnotit, případně je sami nejprve sestavit a posléze demonstrovat.

Počet studentů: skupina (2-4 žáci)

Didaktické pomůcky a technika: připravené kartičky k tématu, magnetická tabule, magnetky, event. pomůcky k ošetření (podle tématu)

Příprava prostředí: dle situace, např. namaskované poranění

Postup:

- skupina se seznámí s modelovou situací, dostane kartičky s popsányými různými kroky řešení situace

⁴³ GOODING, S., STAŇKOVÁ, M. *Lemon 5*. Brno: IDV PVZ, 1997. ISBN 80-7013-247-7
NEMCOVÁ, J. A KOLEKTIV AUTORŮ *Alternativně metody výučby odborných predmetov na SZŠ a VŠ*. Zborník z odborného seminára s medzinárodnou účasťou. Osveta, 2003.

- skupina se po prostudování kartiček sama rozhodne, které kroky budou optimální při řešení zadané situace, jednotlivé kroky chronologicky seřadí na magnetické tabuli (nebo je seřadí na interaktivní tabuli)
- jednotlivé kroky prakticky předvedou při řešení modelové situace
- na závěr spolužáci zhodnotí chronologické sestavení kroků, skupina může na základě praktické zkušenosti jednotlivé kroky uspořádat znovu

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

Předmět: První pomoc, Ošetrovatelství

Příklady témat: Krvácení – otevřená zlomenina s tepenným krvácením, Transfuze (příloha č. 7)

2.4.1.3 Metody zaměřené ke splnění afektivních cílů hodiny

Inzerát skupiny

Charakteristika metody: metoda, při které se žáci zábavnou formou seznámí se svým budoucím povoláním či zhodnotí své vědomosti a dovednosti na konci studia

Počet studentů: skupiny

Didaktické pomůcky a technika: papír, pastelky

Postup:

- studenti se rozdělí do skupin, učitel studentům vysvětlí, že cílem je vytvořit škálu schopností a zkušeností, které je vhodné využít k sebereprezentaci
- studenty seznámíme se způsoby sebereprezentace, př. žádost o zaměstnání, konkurz, veřejná soutěž o získání zakázky, přijímací pohovor apod.. Studenti mají za úkol stručně výstižně písemně shrnout dosavadní úspěchy, schopnosti, dovednosti, přednosti.
- jako pomocný materiál žáci mohou dostat pracovní list, kde je uvedena osnova resumé (vzdělání, znalosti související s vyučovacím předmětem či profesí, celková délka praxe v oboru, odborné stáže, odborné schopnosti, dosavadní úspěchy, zájmy, nadání)
- každá skupina předloží inzerát ⁴⁴

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

⁴⁴ SIBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X

Předmět: Zdravotnická psychologie, Ošetřovatelství

Příklady témat: Svépomocné skupiny, Závěrečné hodnocení studia – uplatnění v klinické praxi

Pětilístek (cinquains)

Charakteristika metody: principem metody je vytvoření pětiřádkové „básničky“ založené na vědomostech, názorech, postojích žáků. Metoda může být zpočátku pro žáky náročná. Metoda je vhodná jako úvodní aktivita do tématu.

Počet studentů: individuální, skupiny (2 – 4)

Didaktické pomůcky a technika: papír a tužka

Postup:

- nejprve seznámíme žáky s metodou, uvedeme instrukce pro napsání pětilístku (je vhodné uvést příklad, zejména pokud žáci tvoří pětilístek poprvé): první řádek – jednoslovné téma, námět (podstatné jméno), druhý řádek – dvě přídavná jména vztahující se k námětu, třetí řádek – tři slovesa vztahující se k tématu, čtvrtý řádek – výraz ukazující vcítění se do námětu, pátý řádek – jednoslovné synonymum či krátká věta vztahující se k námětu
- žáci nejprve napíší pětilístek samostatně, poté se obrátí k sousedovi a vytvoří společně pětilístek na základě svých osobních, již tedy vytvořených pětilístků, pak se spojí s dalšími dvěma žáky a společně vytvoří další pětilístek, který prezentují před třídou
- po prezentaci skupinových pětilístků žáci napíší cíl této činnosti a opět jej prezentují, případně diskutují o individuálním přínosu
- pokud je metoda umístěna na začátek tématu, je vhodné metodu zopakovat i na konci tématu⁴⁵

Příklady využití při výuce odborných předmětů:

Předmět: Psychologie a komunikace, Somatologie

Příklady témat: Charakter – svědomí (příloha č. 8), Krevní oběh – srdce

⁴⁵ STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH *Čtením a psaním ke kooperativnímu myšlení, příručky III*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.

III. Empirická část

3.1. Metodika výzkumu

3.1.1 Cíl výzkumu

Ve své diplomové práci jsem se pokusila zjistit, jak jsou využívány alternativní vyučovací metody při výuce odborných předmětů a zmapovat postoje odborných učitelek k těmto vyučovacím metodám.

Výzkum, který jsem prováděla, se zaměřuje na problematiku využití alternativních vyučovacích metod při výuce odborných předmětů na různých typech zdravotnických škol.

Cíle empirické části diplomové práce:

- vymežit vztah mezi zařazováním alternativních metod do výuky a délkou pedagogické praxe,

- zjistit informovanost odborných pedagogů o alternativních vyučovacích metodách,
- zjistit způsoby vyhledávání nových alternativních vyučovacích metod odbornými pedagogy,
- zjistit názory odborných pedagogů na výsledný efekt - prohloubení studijních dovedností studentů,
- zjistit míru využití alternativních vyučovacích metod při výuce odborných předmětů,
- vymezit nejčastější problémy se zařazením alternativních vyučovacích metod do výuky,
- vytipovat alternativní vyučovací metody nejčastěji užívané při výuce odborných předmětů,
- zjistit dostupnost literatury k dané tématice v odborných knihovnách na příslušných zdravotnických školách.

3.1.2 Hypotézy

Na základě cílů výzkumu jsem zformulovala následující hypotézy:

Hypotéza H1

Odborné učitelky, které mají 6-10 let pedagogické praxe zařazují alternativní vyučovací metody do výuky častěji, než odborné učitelky s 11ti a víceletou pedagogickou praxí.

Hypotéza H2

Odborné učitelky s 16ti a víceletou praxí nepoužívají alternativní vyučovací metody z důvodu nedostatečné informovanosti o těchto metodách.

Hypotéza H3

Odborné učitelky, které získaly pedagogickou způsobilost studiem učitelství odborných zdravotnických předmětů pro střední školy se potýkají s menšími problémy se zařazením alternativních metod do výuky než odborné učitelky, které získaly vysokoškolské vzdělání studiem jiných zdravotnických oborů.

Hypotéza H4

Informace o nových moderních trendech vyučování získávají odborné učitelky častěji na základě samostudia odborné literatury a internetových zdrojů, než z kurzů zaměřených na problematiku moderních trendů vyučování.

Hypotéza H5

Více jak 70 % odborných učitelek se domnívá, že vědomosti, dovednosti, návyky, které si student osvojí prostřednictvím alternativních metod vyučování jsou pro budoucí profesi studenta přínosnější.

Hypotéza H6

Při výuce studentů na vyšší odborné škole užívají odborné učitelky alternativní vyučovací metody častěji a s výrazně menšími problémy než při výuce studentů na střední zdravotnické škole.

Hypotéza H7

Při výuce psychologických disciplín se využívá větší množství alternativních metod než při výuce ošetrovatelství.

Hypotéza H8

Domnívám se, že mezi nejčastěji užívané alternativní vyučovací metody patří brainstorming, hraní rolí, případové studie a křížovka.

Hypotéza H9

Ve školních odborných knihovnách je minimálně 5 publikací s didaktickou tematikou zabývajících se novými trendy vyučování.

3.1.3 Použité výzkumné metody

Pro získání potřebných informací jsem použila metody dotazníku, rozhovoru a metody statistického zpracování údajů.

Dotazník

Jednalo se o dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl určený pro odborné učitele na VOŠZ a SZŠ. Dotazník zahrnoval 20 položek. Znění dotazníku uvádí příloha č. 9.

Struktura dotazníku:

- Položky dotazníku č. 1, 2, 3, 4, 5 zahrnují údaje pro charakteristiku souboru respondentů.
- K hypotéze H1 se vztahuje položka dotazníku číslo 2, 6, 7, 13, 16.
- K hypotéze H2 se vztahuje položka dotazníku číslo 2, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16.
- K hypotéze H3 se vztahuje položka dotazníku číslo 3, 4, 1, 18, 19.
- K hypotéze H4 se vztahuje položka dotazníku číslo 11.
- K hypotéze H5 se vztahuje položka dotazníku číslo 9, 10, 12.
- K hypotéze H6 se vztahuje položka dotazníku číslo 1, 6, 7, 17, 18, 19.
- K hypotéze H7 se vztahuje položka dotazníku číslo 5, 14, 15.
- K hypotéze H8 se vztahuje položka dotazníku číslo 14, 15.
- K hypotéze H9 se vztahuje položka dotazníku číslo 20.

Rozhovor

Metody rozhovoru jsem použila ke zjišťování vybavenosti školních odborných knihoven na zdravotnických školách, kde probíhal výzkum.

Pro hladký průběh rozhovoru jsem si připravila 7 základních otázek, které jsem posléze použila při rozhovoru s knihovnicemi výše uvedených zdravotnických škol.

Otázky byly sestaveny tak, aby doplňovaly informace k hypotéze H4, H9, dále aby doplnily informace k položkám dotazníku č. 10 a 20.

Struktura rozhovoru:

Otázka č. 1 Půjčují si knihy s didaktickou tematikou odborné učitelky často?

Otázka č. 2 Které z knih s didaktickou tematikou jsou nejčastěji zapůjčeny?

Otázka č. 3 Kolik publikací s didaktickou tematikou máte k dispozici?

Otázka č. 4 Půjčují si publikace s didaktickou tematikou spíše začínající odborné učitelky?

Otázka č. 5 Jak velký zájem o publikace s didaktickou tematikou mají učitelky s mnohaletou pedagogickou praxí?

Otázka č. 6 Kdo nejčastěji vytipuje k zakoupení publikace s didaktickou tematikou?

Otázka č. 7 Myslíte si, že zájem o tyto publikace mají učitelky pouze v průběhu svých studií?

Statistické zpracování údajů

Ke zpracování statistických údajů z dotazníkového šetření jsem použila program Microsoft Office Excel 2003, zejména kontingenčních tabulek a grafů.

3.1.4 Organizace výzkumu

Výzkum jsem realizovala na čtyřech středních zdravotnických školách a vyšších odborných školách zdravotnických, vždy po předchozí domluvě s řediteli příslušných škol.

Jednalo se o následující střední a vyšší odborné školy zdravotnické:

SZŠ Chomutov

VOŠZ a SŠZ Teplice

SZŠ a VOŠZ 5. května, Praha

VOŠZ a SŠZ J. E. Purkyně, Most

Předvýzkum

Předvýzkum byl proveden na Vyšší odborné škole zdravotnické a Střední škole zdravotnické J. E. Purkyně v Mostě a Střední zdravotnické škole v Chomutově v prosinci 2006. Předvýzkumu se zúčastnilo celkem 10 respondentek, 3 respondentky byly ze Střední školy zdravotnické v Chomutově, zbylých 7 respondentek bylo z Vyšší odborné školy zdravotnické a Střední školy zdravotnické J. E. Purkyně v Mostě.

Cílem předvýzkumu bylo ověření efektivnosti zvolených metod pro provedení vlastního výzkumu.

Byl zmapován počet odborných učitelek, které se zúčastní výzkumu na vybraných školách.

Na základě zpracování dotazníků z předvýzkumu a rozhovoru s respondentkami, které se předvýzkumu zúčastnily, byla upřesněna položka dotazníku č. 6 a přidána do dotazníku položka č. 7. Obě položky se týkají zařazení alternativních a klasických metod do výuky na střední a vyšší odborné škole zdravotnické.

Vlastní výzkum

Vlastní výzkum probíhal v průběhu ledna a února 2007.

Na vybraných zdravotnických školách jsem rozdala se souhlasem ředitele školy dotazníky. Současně jsem využila návštěvy příslušné školy k rozhovoru s knihovnicí školní knihovny výše uvedených zdravotnických škol.

Celkem bylo rozdáno 78 dotazníků. Návratnost dotazníků byla 65 %.

Rozhovor s knihovnicemi výše uvedených škol proběhl bez problémů, s maximální ochotou a vstřícností všech dotazovaných knihovnic.

3.1.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořily odborné učitelky středních a vyšších odborných zdravotnických škol a to v celkovém počtu 78 respondentů. Výběr respondentů byl dán jejich odbornou aprobací, typem školy, délkou pedagogické praxe a ochotou věnovat část svého času vyplnění dotazníku.

Dotazníky vyplnilo celkem 51 respondentek. Z celkového počtu respondentek bylo 38 odbornými učitelkami, 75 % pouze na SZŠ, 9 odbornými učitelkami, 18 % na SZŠ a VOŠZ a 4 byly odbornými učitelkami, 8 % pouze na VOŠZ.

Zastoupení respondentek podle délky pedagogické praxe ukazuje tabulka č. 1. Největší skupinu respondentek tvořily odborné učitelky s délkou pedagogické praxe 11-15 let, další velkou skupinu tvořily respondentky s délkou pedagogické praxe 16-20 let. Menší zastoupení v mém vzorku respondentek měly odborné učitelky s délkou pedagogické praxe 1-5 let, 6-10 let, 21-25 let a s více jak 26 letou pedagogickou praxí.

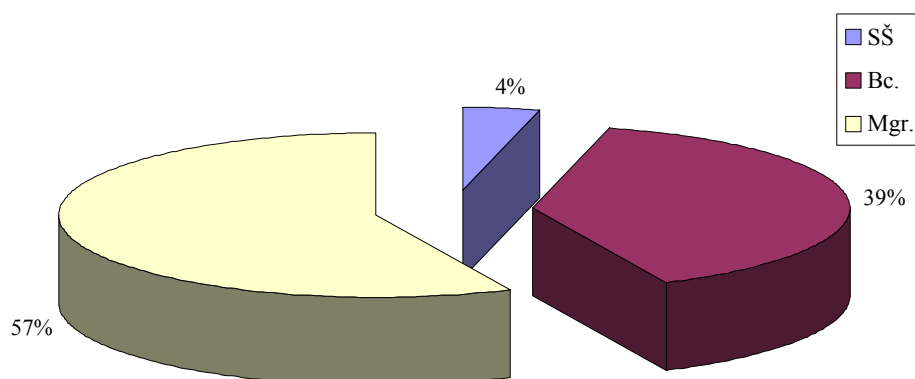
Tabulka č. 1 Zastoupení respondentek podle délky praxe

Délka pedagogické praxe v letech	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26 a více	Celkem
Počet respondentek	7	7	14	9	8	6	51

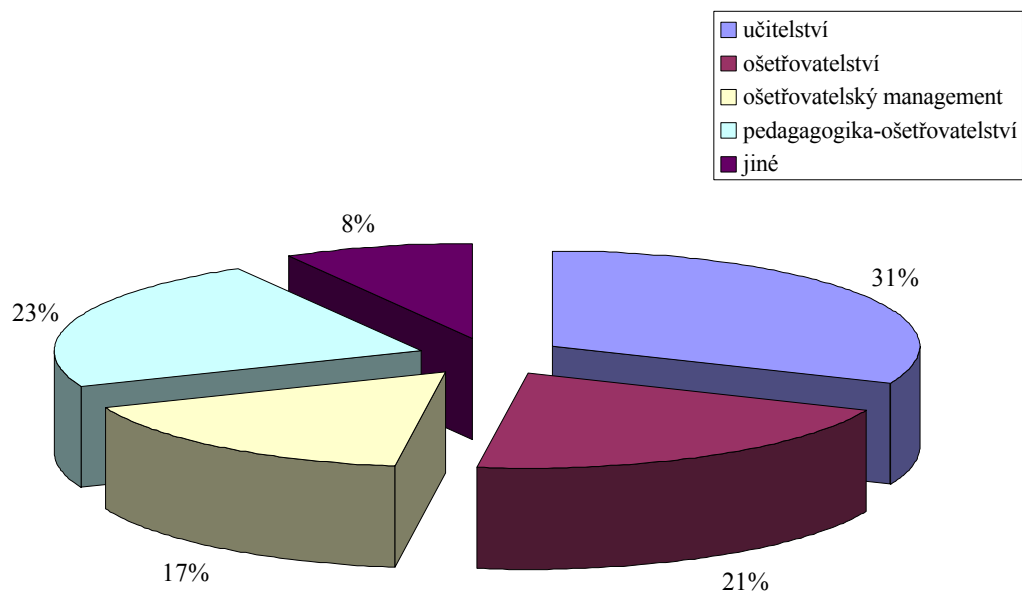
Ve vzorku respondentek 29 odborných učitelek vystudovalo magisterský studijní program, z nichž 3 odborné učitelky získaly doktorát, 20 odborných učitelek vystudovalo bakalářský studijní program a 2 odborné učitelky měly středoškolské vzdělání. Procentuální zastoupení odborných učitelek výše vyjmenovaných stupňů vzdělání ukazuje graf č. 1.

Magisterský studijní program – učitelství zdravotnických předmětů na střední škole vystudovalo 15 respondentek, studijní obor ošetrovatelství-pedagogika vystudovalo 11 respondentek a 3 respondentky vystudovaly jiný obor (pedagogika-péče o nemocné, ošetrovatelství-pedagogika a psychologie, rehabilitačně-psycho sociální péče o postižené děti, staré lidi a dospělé). Bakalářský studijní program – obor ošetrovatelství vystudovalo 10 respondentek, ošetrovatelský management vystudovalo 8 respondentek a 1 respondentka vystudovala porodní asistenci, graf č. 2.

Graf č. 1 Dosažený stupeň vzdělání odborných učitelek

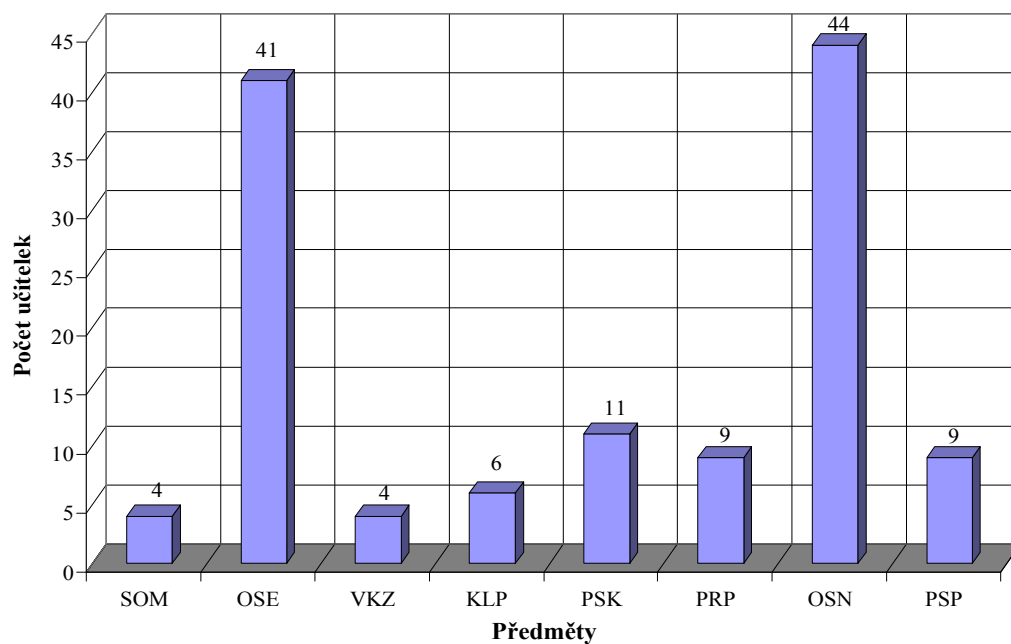


Graf č. 2 Přehled vystudovaných studijních oborů odborných učitelek



Dalším důležitým znakem výzkumného vzorku respondentek byly odborné předměty, které respondentky vyučují na střední či vyšší odborné zdravotnické škole. Počet respondentek vyučujících odborné předměty na SZŠ znázorňuje graf č. 3. Největší počet respondentek – 41 odborných učitelek vyučuje ošetřovatelství, 44 odborných učitelek ošetřování nemocných a psychologické disciplíny 20 odborných učitelek. Zkratky předmětů jsou vysvětleny v podkapitole 3.2 Interpretace výsledků na straně 65-66.

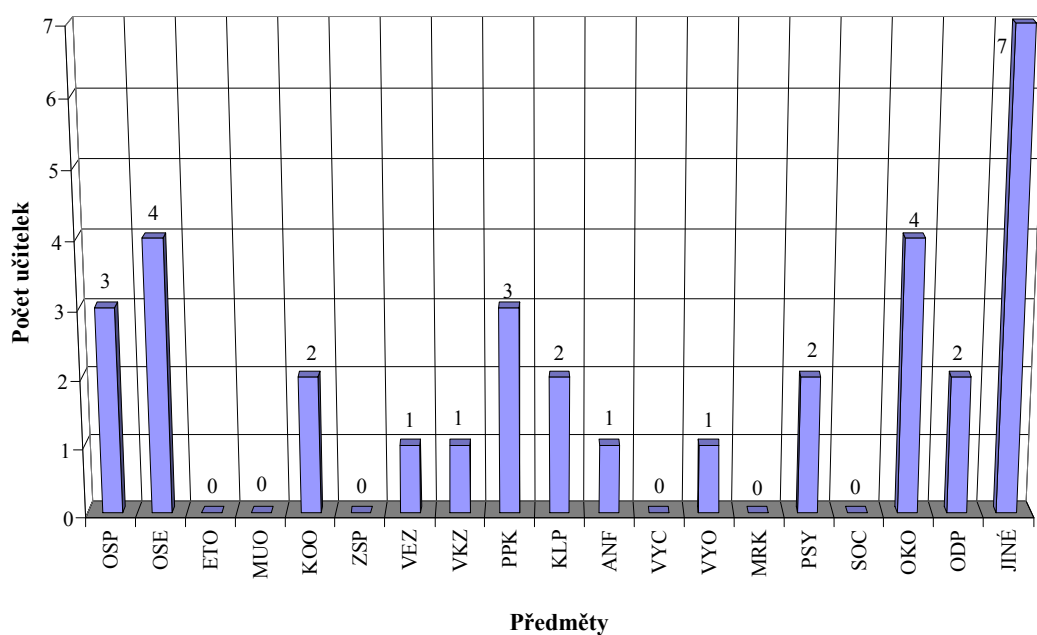
Graf č.3 Přehled předmětů, které odborné učitelky vyučují na SZŠ



Počet učitelek

Počet respondentek vyučujících odborné předměty na VOŠZ ukazuje graf č. 4. I zde největší počet respondentek vyučuje ošetrovatelské obory a psychologické disciplíny. Zkratky předmětů jsou vysvětleny v podkapitole 3.2 Interpretace výsledků na straně 65-66.

Graf č.4 Přehled předmětů, které odborné učitelky vyučují na VOŠZ



3.2. Interpretace výsledků

Výsledky jsou interpretovány ve vztahu k jednotlivým hypotézám.

V grafech jsou užívány zkratky následujících vyučovacích předmětů:

SOM – Somatologie

OSE – Ošetřovatelství

VKZ – Výchova ke zdraví

KLP – Klinická propedeutika

PSK – Psychologie a komunikace

PRP – První pomoc

OSN – Ošetřování nemocných

PSP – Psychologie a pedagogika

OSP – Ošetřovatelské postupy

ETO – Etika v ošetřovatelství

MUO – Multikulturní ošetřovatelství

KOO – Komunikace v ošetřovatelství

ZSP – Zdravotnické a sociální právo

VEZ – Veřejné zdravotnictví

PPK – První pomoc a medicína katastrof

ANF – Anatomie a fyziologie

VYC – Výživa člověka

VYO – Výzkum v ošetrovatelství

MRK – Management a řízení kvality

PSY – Psychologie

SOC – Sociologie

OKO – Ošetrovatelství v klinických oborech

ODP – Odborná praxe

Dále jsou v grafech uvedeny zkratky stupňů dosaženého vzdělání. Jde o následující zkratky: Mgr. – magisterské studium, Bc. – Bakalářské studium, SŠ – středoškolské studium.

3.2.1 Hypotéza H1

Odborné učitelky, které mají 6-10 let pedagogické praxe zařazují alternativní vyučovací metody do výuky častěji, než odborné učitelky s 11ti a víceletou pedagogickou praxí.

K hypotéze H1 se vztahuje položka dotazníku číslo 2, 6, 7, 13, 16.

Položka dotazníku č. 2

Délka pedagogické praxe:

0-5 let

16-20 let

6-10 let

21-25 let

11-15 let

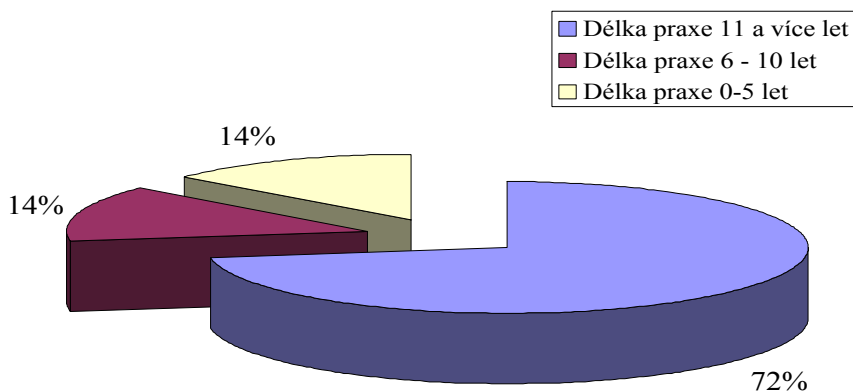
26 let a více

Z celkového počtu 51 respondentek, které se zúčastnily dotazníkového šetření na vybraných školách, tvořily odborné učitelky s pedagogickou praxí 6-10 let 14 % (7 respondentek), odborné učitelky s 11ti a víceletou pedagogickou praxí tvořily 74 % (37 respondentek), graf č. 5. Počet respondentek v jednotlivých rozmezích pedagogické praxe ukazuje tabulka č. 2.

Tabulka č. 2 Počet respondentek v závislosti na délce pedagogické praxe

Délka praxe v letech	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	více než 26	Celkem
Počet respondentek	7	7	14	9	8	6	51

Graf č. 5 Zastoupení učitelek podle délky praxe



Položka dotazníku č. 6, 7

Na SZŠ využíváte během vyučovací hodiny převážně:

- alternativní metody a strategie klasické (tradiční) metody a strategie
 kombinaci alternativních a klasických metod, strategií

Na VOŠZ využíváte během vyučovací hodiny převážně (vyplňte pokud učíte na VOŠZ):

- alternativní metody a strategie klasické (tradiční) metody a strategie
 kombinaci alternativních a klasických metod, strategií

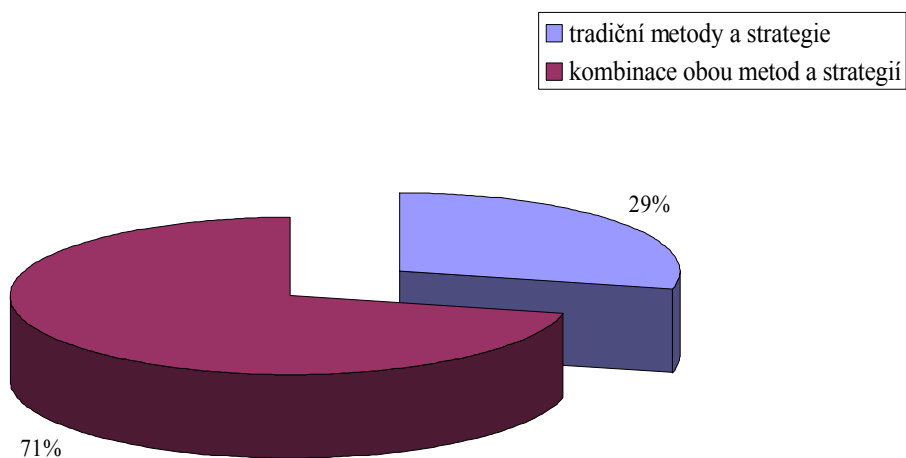
Využití alternativních, tradičních metod a strategií či kombinování těchto metod a strategií v závislosti na délce pedagogické praxe ukazuje tabulka č. 3.

Tabulka č. 3 Využití vyučovacích metod a strategií v závislosti na délce pedagogické praxe

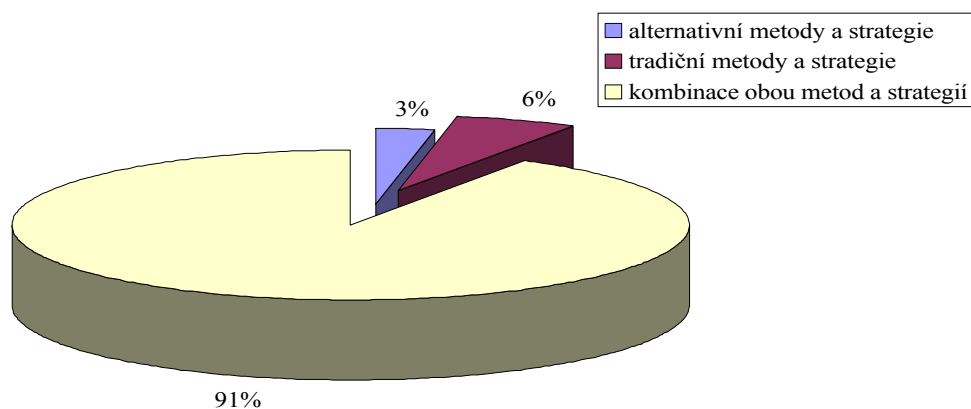
Délka praxe v letech	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26 a více	celkem
Alternativní metody a strategie	0	0	0	0	1	0	1
Tradiční metody a strategie	1	2	0	1	2	0	6
Kombinace obou metod a strategií	6	5	14	8	6	5	44

Z položek dotazníku vyplynulo, že odborné učitelky s pedagogickou praxí 6-10 let i učitelky s pedagogickou praxí 11 a více let nejčastěji kombinují alternativní a klasické vyučovací metody a strategie, graf č. 6, 7.

Graf č. 6 Využití metod a strategií učitelkami s délkou praxe 6-10 let



Graf č. 7 Využití metod a strategií učitelkami s délkou praxe 11 a více let



Položka dotazníku č. 13

Ve kterém z předmětů, které učíte využíváte nejvíce alternativních vyučovacích metod?

(prosím, oznámujte Vámi vyučované předměty dle níže uvedené klasifikace: 1 = užíváte tyto metody nejvíce a nejčastěji, 2 = užíváte tyto metody jen někdy, dle tématu, 3 = užíváte tyto metody výjimečně, jen když zbude čas v hodině, 4 = neužíváte tyto metody téměř vůbec)

SZŠ

- Somatologie
- Ošetrovatelství
- Veřejné zdravotnictví a výchova ke zdraví
- Klinická propedeutika
- Psychologie a komunikace
- První pomoc
- Ošetrování nemocných
- Psychologie a pedagogika

VOŠZ

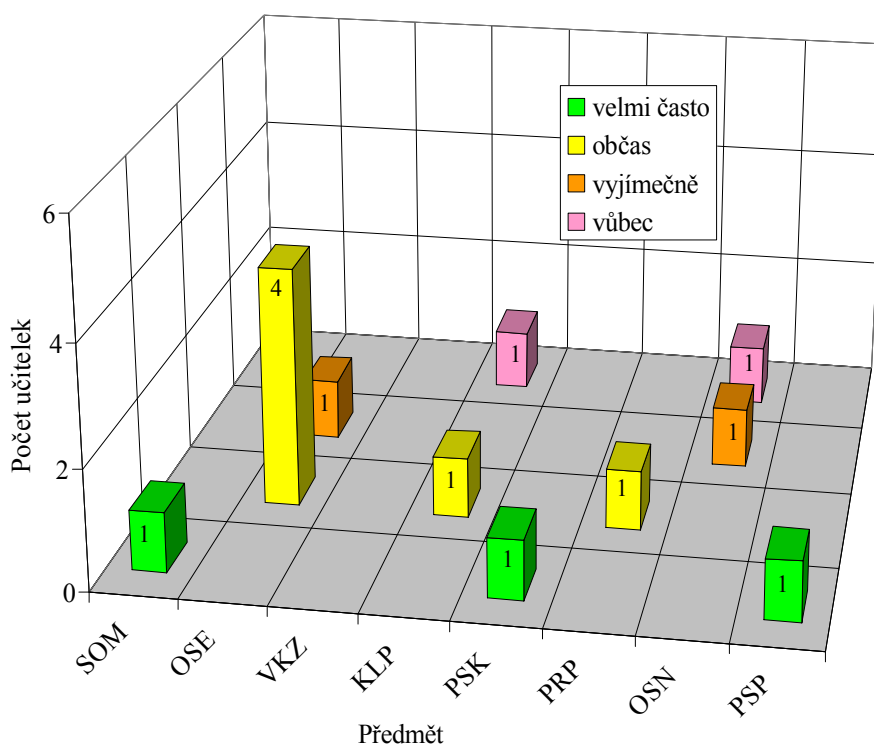
- Ošetrovatelské postupy
- Ošetrovatelství
- Etika v ošetrovatelství
- Multikulturní ošetrovatelství
- Komunikace v ošetrovatelství
- Zdravotnické a sociální právo
- Veřejné zdravotnictví
- Výchova ke zdraví
- První pomoc a medicína katastrof
- Klinická propedeutika
- Anatomie a fyziologie
- Výživa člověka

- Výzkum v ošetrovatelství
- Management a řízení kvality
- Psychologie
- Sociologie
- Ošetrovatelství v klinických oborech
- Odborná praxe I.

Jiný předmět (prosím, doplňte):

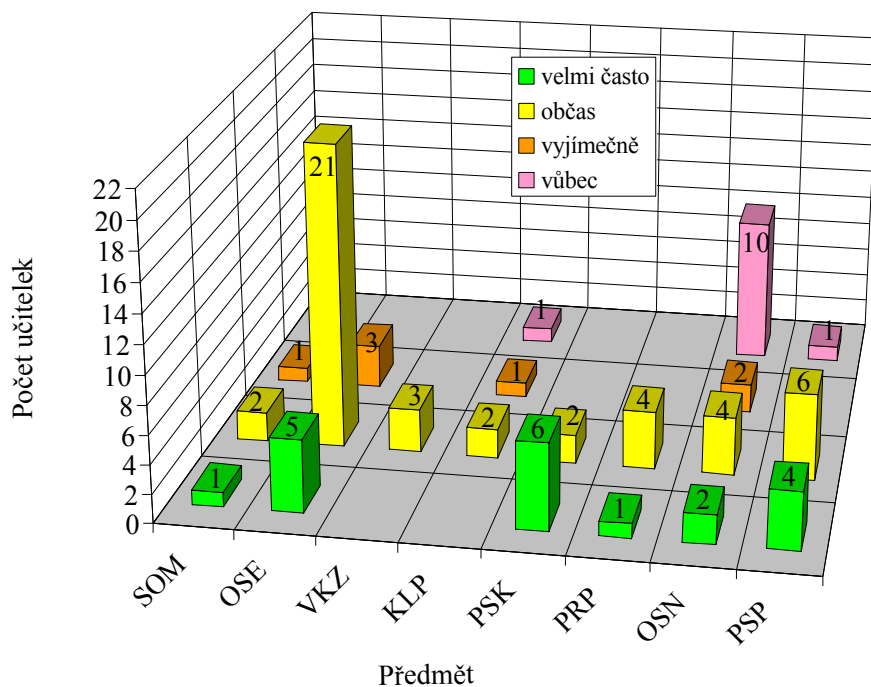
Z dotazníku vyplynulo, že mezi předměty, ve kterých odborné učitelky s 6-10ti letou pedagogickou praxí využívají nejvíce alternativních vyučovacích metod, patří psychologie a komunikace, psychologie a pedagogika, somatologie na SZŠ, graf č. 8. Respondentky s délkou praxe 6-10 let, které vyučují na VOŠZ v mém vzorku nejsou zastoupeny.

Graf č. 8 Využití alternativních vyučovacích metod ve výuce učitelkami SZŠ s délkou praxe 6-10 let



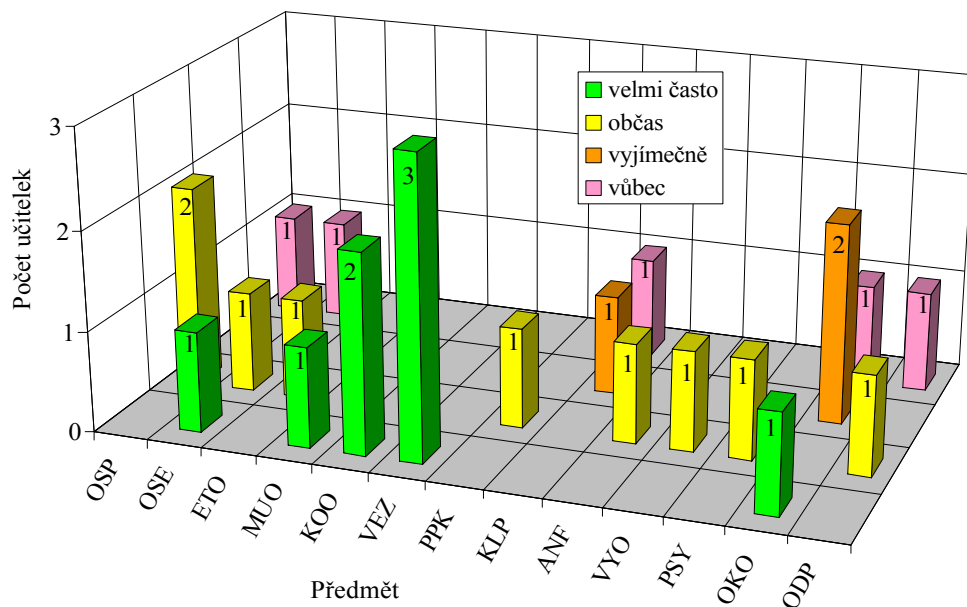
Graf č. 9 Využití alternativních vyučovacích metod ve výuce učitelkami SZŠ s délkou praxe 11 a více

let



Graf č. 9 ukazuje, že učitelky s pedagogickou praxí 11 a více let využívají nejčastěji alternativní vyučovací metody v předmětu ošetrovatelství, psychologie a komunikace, psychologie a pedagogika na SZŠ.

Graf č. 10 Využití alternativních vyučovacích metod ve výuce učitelek VOŠZ s délkou praxe 11 a více let



Graf č. 10 ukazuje, že učitelky s délkou praxe 11 a více let na VOŠZ preferují alternativní vyučovací metody v předmětech komunikace v ošetrovatelství a výchova ke zdraví.

Z grafu č. 8-10 dále vyplývá, že odborné učitelky s 6-10ti letou praxí, tak učitelky s 11ti a víceletou praxí spíše alternativních metod využívají jen někdy, podle tématu.

Položka dotazníku č. 16

Kterou organizační formu vyučování preferujete?

Na tuto položku v dotazníku respondentky odpovídaly bez možnosti výběru organizačních forem výuky. Respondentky uvedly více než jednu organizační formu výuky. Odpovědělo pouze 22 odborných učitelek, 43 % respondentek z celkového počtu 51 respondentek. 29 odborných učitelek, 57 % neuvedlo žádnou odpověď nebo uvedly vyučovací metody.

Ze zpracování této položky u učitelek s délkou pedagogické praxe 6-10 let, vyllynuly následující údaje:

- 1 respondentka preferuje frontální organizační formu výuky
- 4 respondentky preferují skupinovou organizační formu výuky
- 1 respondentka kombinuje skupinovou a frontální organizační formu výuky

Učitelky s délkou pedagogické praxe 11 a více let preferují tyto organizační formy výuky:

- 5 respondentek preferuje frontální organizační formu výuky
- 8 respondentek preferuje skupinovou organizační formu výuky
- 6 respondentek kombinuje skupinovou a frontální organizační formu výuky
- 1 respondentka kombinuje skupinovou formu výuky a kooperativní strategie
- 1 respondentka kombinuje skupinovou formu výuky a individuální formu výuky
- 1 respondentka kombinuje skupinovou formu výuky a domácí práce studentů

Závěr:

Z výše uvedených položek dotazníku vyplývá, že hypotéza H1 se nepotvrdila, neboť jak odborné učitelky s délkou pedagogické praxe 6-10 let, tak odborné učitelky s délkou pedagogické praxe 11ti a více letou využívají alternativních

vyučovacích metod spíše občas, podle tématu a jen u vybraných předmětů je používají často. Velmi preferovanou organizační formou výuky je u obou skupin učitelek skupinová forma vyučování. V dotazníku se také ukázalo, že velká část učitelek bez rozdílu délky praxe neví, co je organizační forma výuky nebo ji zaměňuje za vyučovací metody.

3.2.2 Hypotéza H2

Odborné učitelky s 16ti a víceletou praxí nepoužívají alternativní vyučovací metody z důvodu nedostatečné informovanosti o těchto metodách.

K hypotéze H2 se vztahují položky dotazníku číslo 2, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16.

Položka dotazníku č. 2

Délka pedagogické praxe:

- | | |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 0-5 let | <input type="checkbox"/> 16-20 let |
| <input type="checkbox"/> 6-10 let | <input type="checkbox"/> 21-25 let |
| <input type="checkbox"/> 11-15 let | <input type="checkbox"/> 26 let a více |

Z celkového počtu 51 respondentek, tvoří odborné učitelky s délkou praxe 16 a více let 45 % (23 odborných učitelek), odborné učitelky s délkou praxe menší než 16 let tvoří 55 % respondentek (28 odborných učitelek).

Položka dotazníku č. 6, 7

Na SZŠ využíváte během vyučovací hodiny převážně:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> alternativní metody a strategie | <input type="checkbox"/> klasické (tradiční) metody a strategie |
| <input type="checkbox"/> kombinaci alternativních a klasických metod, strategií | |

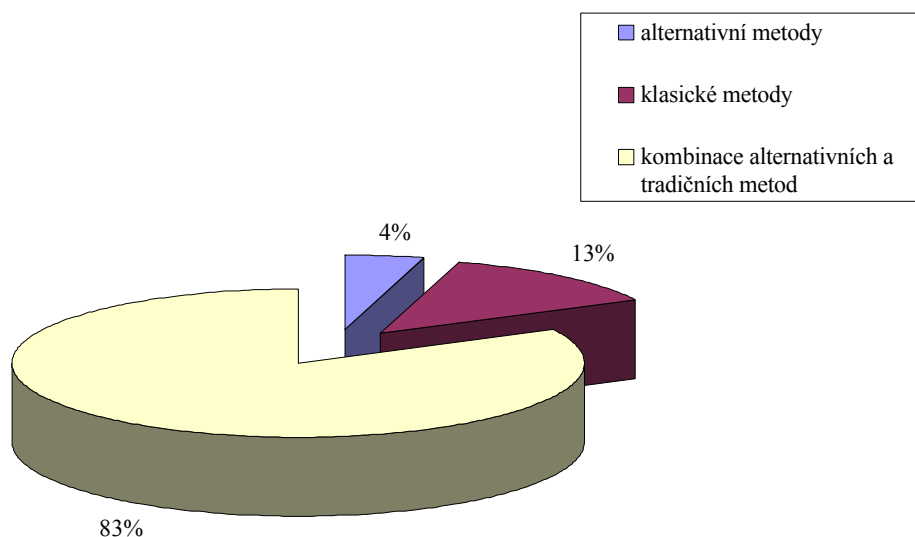
Na VOŠZ využíváte během vyučovací hodiny převážně (vyplňte pokud učíte na VOŠZ):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> alternativní metody a strategie | <input type="checkbox"/> klasické (tradiční) metody a strategie |
| <input type="checkbox"/> kombinaci alternativních a klasických metod, strategií | |

Alternativní a tradiční metody, strategie kombinuje při výuce na SZŠ 20 respondentek, 83 % s délkou praxe 16 a více let. Pouze 1 respondentka, 4 % s délkou praxe 16 a více let využívá při výuce alternativní metody a strategie a 13 % (2 odborné učitelky) upřednostňuje tradiční metody a strategie při výuce na SZŠ, graf č. 11.

Z dotazníkového šetření dále vyplynulo, že respondentky s délkou praxe 16 a více let při výuce na VOŠZ kombinují alternativní metody a strategie s tradičními metodami a strategiemi. Na položku dotazníku č. 7 odpovědělo 7 respondentek, 30 % s délkou praxe 16 a více let.

Graf č.11 Preferované metody při výuce učitelek s 16ti a více letou praxí na SZŠ



Položka dotazníku č. 8

Klasické (tradiční) vyučovací metody upřednostňujete z důvodu (lze označit i více možností):

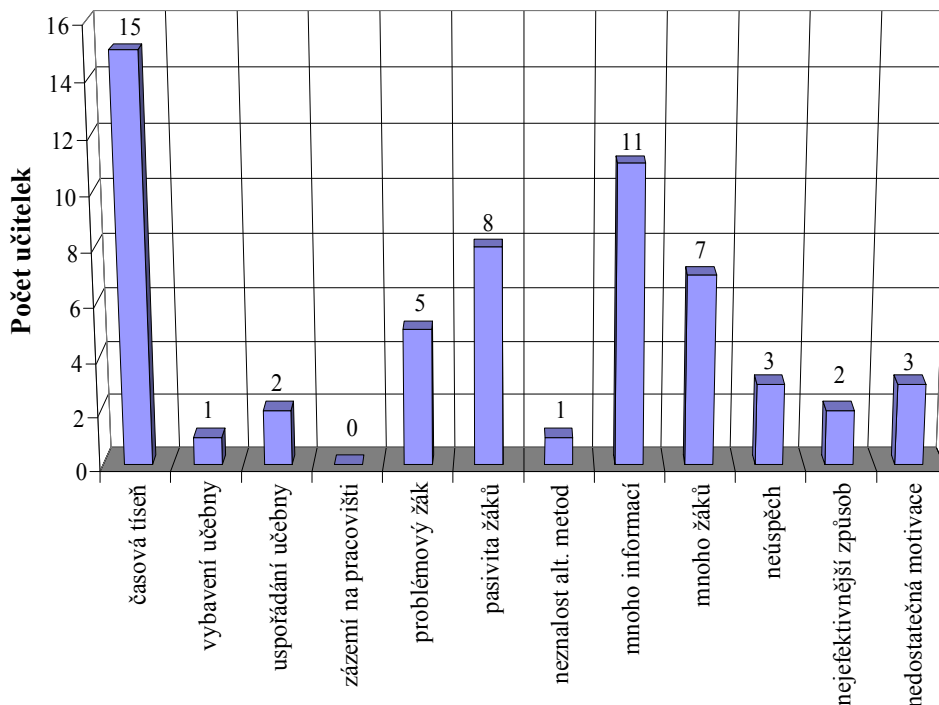
- časové tísňe
- nedostatečného vybavení učeben didaktickou technikou
- nevhodného uspořádání učeben
- nedostatečného zázemí na pracovišti
- „problémových“ žáků ve třídě
- pasivity žáků v hodinách

- neznalosti vhodných alternativních metod
- předání většího množství informací
- velkého počtu žáků ve třídě
- opakovaného neúspěchu při výuce alternativními metodami
- jste přesvědčen/a, že je to neefektivnější způsob předávání vědomostí
- nedostatečné motivace (finanční, negativní reakce žáků, přetížení mimoškolními aktivitami apod.)

Jiný důvod, event. doplňte na kterém typu školy je preferujete:

Respondentky s délkou praxe 16 a více let upřednostňují klasické (tradiční) metody výuky nejčastěji z důvodu časové tísně 15 respondentek, 63 %, nutnosti předat větší množství informací 11 respondentek, 46 %, pasivity žáků v hodinách 8 respondentek, 33 %, velkého počtu žáků ve třídě 7 respondentek, 29 %, přítomnosti problémových žáků ve třídě 5 respondentek, 21 %, graf č. 12.

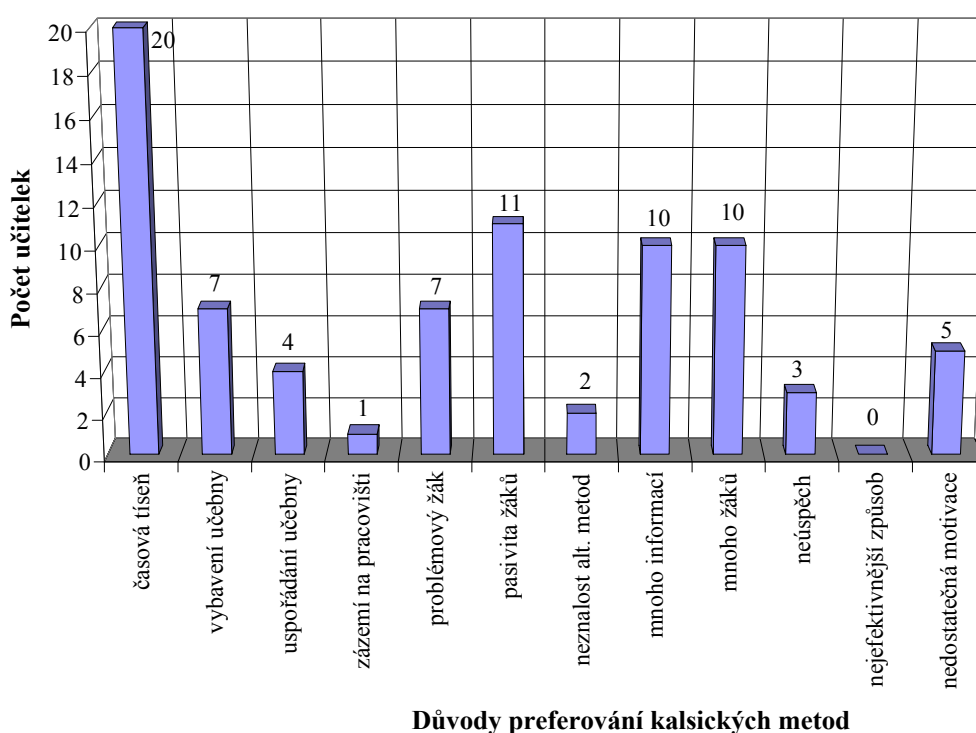
Graf č.12 Důvody preferování tradičních metod a strategií odbornými učitelkami s délkou praxe 16 a více let



Důvody preferování klasických metod

Z grafu č. 12 je zřejmé, že mezi méně často uváděné důvody preferování klasických (tradičních) metod výuky patří: nevhodné vybavení učebny didaktickou technikou, nevhodné uspořádání učebny, neznalosti vhodných alternativních metod, opakovaného neúspěchu při výuce alternativními metodami, nedostatečné motivace a z důvodu přesvědčení o nejefektivnějším způsobu předávání vědomostí prostřednictvím tradičních metod výuky.

Graf č.13 Důvody preferování klasických metod a strategií odbornými učitelkami s délkou praxe méně než 16 let



Graf č. 13 ukazuje, že respondenty s délkou praxe méně než 16 let preferují klasické metody výuky nejčastěji z důvodu časové tísně 20 respondentek, 74 %, pasivity žáků v hodinách 11 respondentek, 40 %, nutnosti předat větší množství informací 10 respondentek, 37 %, velkého počtu žáků ve třídě 10 respondentek, 37 %, přítomnosti problémových žáků 7 respondentek, 26 %.

Mezi méně často uváděné důvody patřilo: nevhodné uspořádání učeben, nedostatečné zázemí na pracovišti, neznalost vhodných alternativních metod, opakovaný neúspěch při výuce alternativními metodami a nedostatečnou motivaci. Žádná z respondentek není přesvědčena, že tradiční metody jsou nejefektivnější způsob předávání vědomostí.

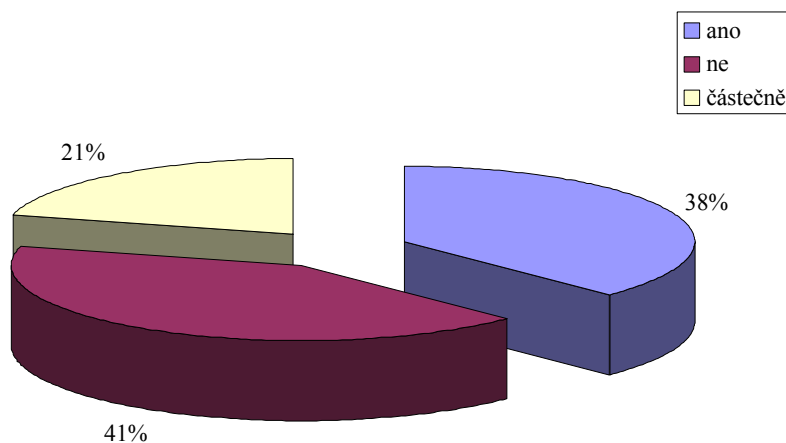
Položka dotazníku č. 9

Považujete klasické (tradiční) metody stále za nejefektivnější způsob předávání nových informací studentům?

- ano ne
 částečně (prosím, uveďte důvod)

Z výsledků výše uvedené položky vyplývá, že 10 respondentek, 42 % s délkou praxe 16 a více let nepovažuje klasické metody výuky za nejefektivnější způsob předávání informací. 9 respondentek, 27 % považuje klasické metody stále za nejefektivnější způsob předávání informací. 5 respondentek, 21 % uvedlo, že tradiční metody mohou být nejefektivnějším způsobem předávání informací jen za určitých okolností, graf č. 14. Uváděné okolnosti: velký počet studentů ve třídě, časová tíseň, nutnost předat velké množství informací a studenti nemají učební text a dostatečnou motivaci pro studium.

Graf č.14 Názory odborných učitelek s délkou praxe 16 a více let na efektivitu klasických metod



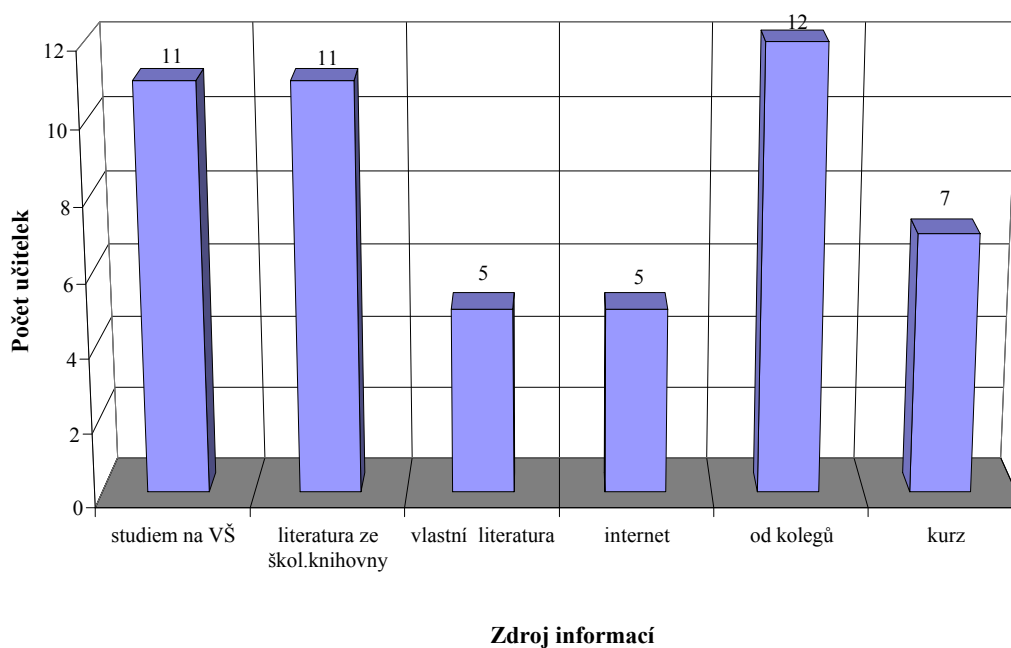
Položka dotazníku č. 11

O alternativních vyučovacích metodách jste se dozvěděl/a (lze označit více možností):

- studiem na VŠ – učitelství
- samostudiem literatury ze školní knihovny
- samostudiem literatury, kterou jste si sami zakoupili
- z internetu
- od kolegů
- absolvováním kurzu

Doplňte název kurzu:

Graf č.15 Přehled zdrojů informací o alternativních vyučovacích metodách učitelkami s délkou praxe 16 a více let



Respondentky s délkou praxe 16 a více let získávají informace o alternativních vyučovacích metodách nejčastěji od svých kolegů (12 respondentek, 50 %), studiem literatury ze školní knihovny (11 respondentek, 46 %), studiem na VŠ – učitelství (11 respondentek, 46 %), absolvováním kurzu (7 respondentek, 29 %). Méně často informace o alternativních vyučovacích metodách získávají studiem vlastní literatury (5 respondentek, 21 %) a z internetu (5 respondentek, 21 %), graf č. 15.

Respondentky, které označily absolvování kurzu, jako zdroj informací o alternativních vyučovacích metodách uvedly následující kurzy: kurz RWCT metod

(2 odborné učitelky, 8 %), skupinové vyučovací metody (1 odborná učitelka, 4 %), nové metody v ošetrovatelství (1 odborná učitelka, 6 %), kurz počítačové gramotnosti (1 respondentka, 6 %), 2 respondentky, 4 % nevedly konkrétní kurz.

Položka dotazníku č. 12

Domníváte se, že alternativní vyučovací metody prohlubují studijní dovednosti studentů?

ano ne

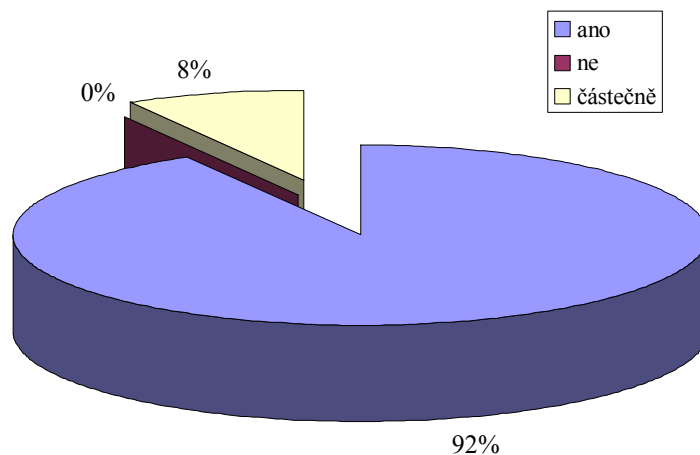
částečně (prosím, uveďte důvod)

Jiný názor (prosím, pište hůlkovým písmem):

Z položky dotazníku vyplynulo, že 22 respondentek, 92 % s délkou praxe 16 a více let se domnívá, že alternativní vyučovací metody prohlubují studijní dovednosti studentů. 1 respondentka, 8 % se domnívá, že alternativní metody rozvíjí studijní dovednosti studentů jen částečně, graf č. 16. Nejčastější důvod pouze částečného rozvoje studijních dovedností:

- některé informace nelze těmito metodami předat
- nedostatečné studijní návyky studentů z předešlé školy (většinou základní)
- někteří studenti tyto metody vnímají pouze jako zpestření hodiny nebo jako způsob odreagování, tudíž nedochází k rozvoji jejich studijních dovedností
- dle osobnosti studenta, respektive jeho přístupu ke studiu
- některé třídní kolektivy narušují průběh vyučování, kde jsou preferovány alternativní metody a strategie a devalvují tak práci učitele i některých studentů, kteří jsou ochotni pracovat v duchu těchto metod
- nejsou-li alternativní metody používány často i v dalších předmětech, tak spíše zpomalí rozvoj studijních dovedností.

Graf č.16 Názory odborných učitelek s délkou praxe 16 a více let na prohlubování studijních dovedností prostřednictvím alternativních metod výuky



Položka dotazníku č. 14

Které vyučovací metody používáte ve výuce ošetrovatelství? (zaškrtněte pouze nejčastěji užívané metody):

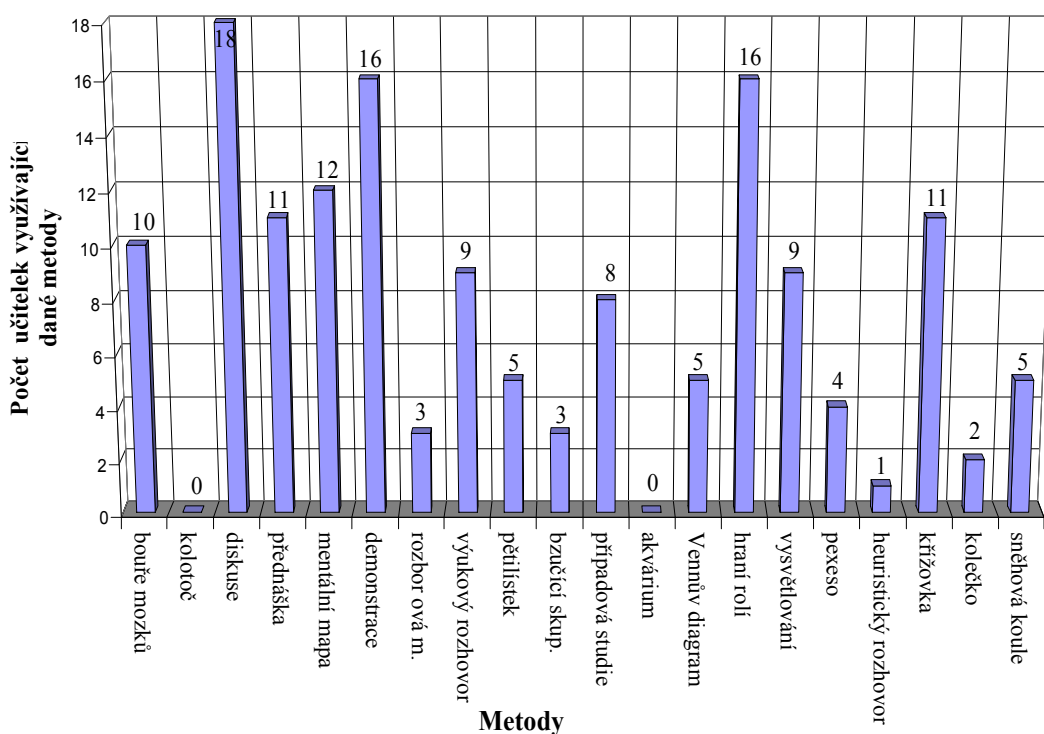
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> bouře mozků | <input type="checkbox"/> případové studie |
| <input type="checkbox"/> kolotoč | <input type="checkbox"/> akvárium |
| <input type="checkbox"/> diskuse | <input type="checkbox"/> Vennův diagram |
| <input type="checkbox"/> přednáška | <input type="checkbox"/> hraní rolí |
| <input type="checkbox"/> mentální mapa | <input type="checkbox"/> vysvětlování |
| <input type="checkbox"/> demonstrace | <input type="checkbox"/> pexeso |
| <input type="checkbox"/> výukový rozhovor | <input type="checkbox"/> heuristický rozhovor |
| <input type="checkbox"/> rozborová metoda | <input type="checkbox"/> křížovka |
| <input type="checkbox"/> pětilístek | <input type="checkbox"/> kolečko |
| <input type="checkbox"/> bzučící skupiny | <input type="checkbox"/> sněhová koule |

Jiné (prosím, doplňte):

Mezi nejpreferovanější alternativní výukové metody uváděné odbornými učitelkami s délkou praxe 16 a více let při výuce ošetrovatelství patří hraní rolí 16 respondentek, 66 %, mentální mapa 2 respondentky, 50 %, křížovka 11 respondentek, 46 %, bouře mozků 10 respondentek, 42 %. Mezi méně často

užívané metody patří pětílístek 5 respondentek, 21 %, bzučící skupiny 3 respondentky, 13 %, Vennův diagram 5 respondentek, 21 %, případová studie 8 respondentek, 33 %, pexeso 4 respondentky, 17 %, sněhová koule 5 respondentek, 21 % a kolečko 2 respondentky, 8 %, graf č. 17.

Graf č.17 Přehled využívaných metod odbornými učitelkami s délkou praxe 16 a více let při výuce ošetřovatelství



Položka dotazníku č. 15

Které vyučovací metody používáte ve výuce psychologických disciplín (vyplňte pokud učíte psychologické disciplíny):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> bouře mozků | <input type="checkbox"/> případové studie |
| <input type="checkbox"/> kolotoč | <input type="checkbox"/> akvárium |
| <input type="checkbox"/> diskuse | <input type="checkbox"/> Vennův diagram |
| <input type="checkbox"/> přednáška | <input type="checkbox"/> hraní rolí |
| <input type="checkbox"/> mentální mapa | <input type="checkbox"/> vysvětlování |
| <input type="checkbox"/> demonstrace | <input type="checkbox"/> pexeso |
| <input type="checkbox"/> výukový rozhovor | <input type="checkbox"/> heuristický rozhovor |
| <input type="checkbox"/> rozborová metoda | <input type="checkbox"/> křížovka |

pětílístek

kolečko

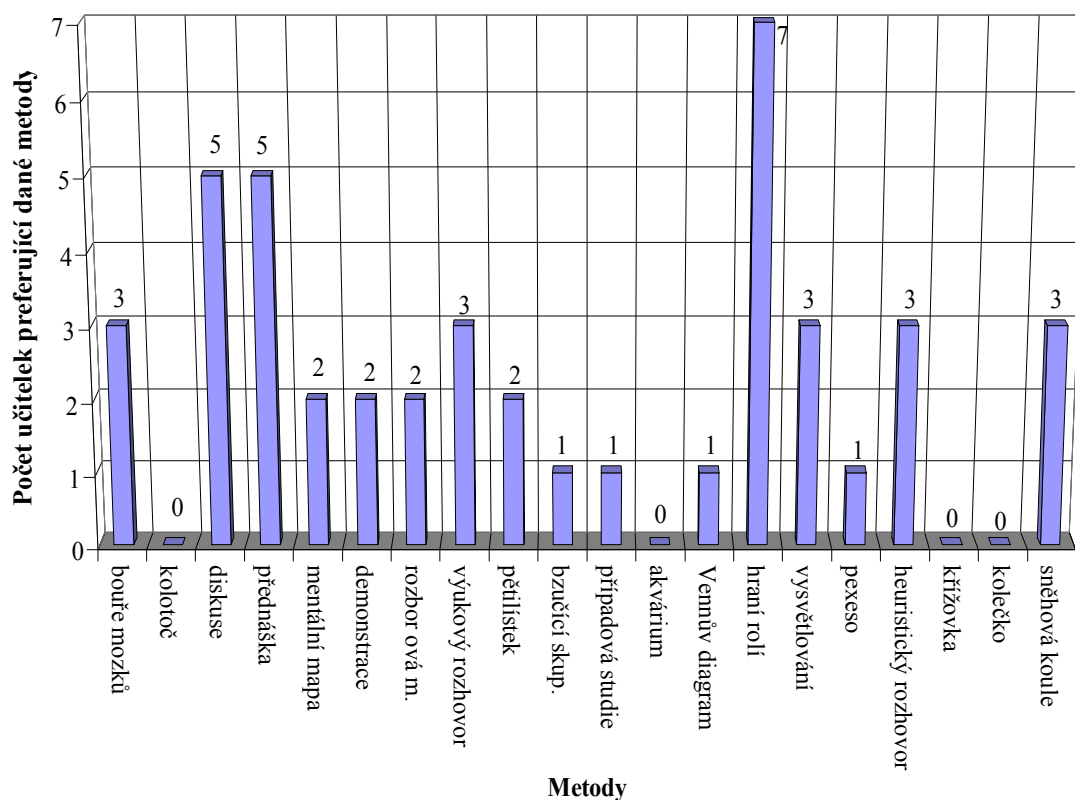
bzučící skupiny

sněhová koule

Jiné (prosím, doplňte)

Mezi preferované alternativní vyučovací metody učitelkami s délkou praxe 16 a více let při výuce psychologických disciplín patří hraní rolí 7 respondentek, 29 %, sněhová koule 3 respondentky, 13 %, bouře mozků 3 respondentky, 13 %. Při výuce psychologických disciplín jsou preferovány spíše tradiční výukové metody (přednáška, diskuse, výukový rozhovor, heuristický rozhovor, vysvětlování), jak ukazuje graf č. 18.

Graf č. 18 Přehled využívaných metod odbornými učitelky s délkou praxe 16 a více let při výuce psychologických disciplín



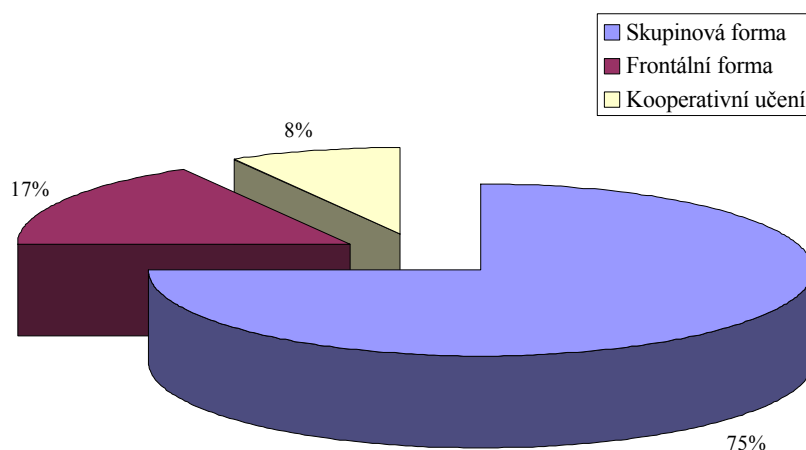
Položka dotazníku č. 16

Kterou organizační formu vyučování preferujete?

Na tuto položku v dotazníku odpovědělo 12 respondentek s délkou praxe 16 a více let, tj. 52 % . 11 respondentek na položku dotazníku č. 16 neodpovědělo.

Mezi nejčastěji uváděné organizační formy výuky, které respondentky s délkou praxe 16 a více let uváděly patří skupinová forma výuky 9 respondentek, 72 %, frontální forma výuky 2 respondentky, 21 % a kooperativní učení 1 respondentka, 7 %, graf č. 19.

Graf č.19 Organizační formy preferované odbornými učitelkami s délkou praxe 16 a více let



Závěr:

Ze zpracování výše uvedených položek dotazníku vyplynulo, že se hypotéza H2 potvrdila. Odborné učitelky s délkou praxe 16 a více let získávají informace o nových alternativních metodách rozmanitým způsobem, základní informace o alternativních výukových metodách získalo 11 respondentek magisterským studiem a z literatury ze školní knihovny, 12 respondentek získává poznatky o alternativních metodách od kolegů. Uvedená skupina respondentek absolvovala největší množství kurzů zaměřených na alternativní vyučovací metody a RWCT metody. Položky dotazníku 6 a 7 ukazují, že ve výuce nejčastěji kombinují alternativní a tradiční metody a strategie, nicméně výsledky položky dotazníku 14 a 15 spíše svědčí o

preferování klasických metod a strategií. Ve vzorku 33 % respondentek považuje tradiční metody za nejefektivnější způsob předávání informací. Rozporuplně potom působí výsledky položky dotazníku č. 12, ve které respondentky uvedly svůj názor na vliv alternativních vyučovacích metod na prohlubování studijních dovedností. 92 % respondentek se domnívá, že alternativní vyučovací metody prohlubují studijní dovednosti studentů.

3.2.3 Hypotéza H3

Odborné učitelky, které získaly pedagogickou způsobilost studiem učitelství odborných zdravotnických předmětů pro střední školy se potýkají s menšími problémy se zařazením těchto metod do výuky než odborné učitelky, které získaly vysokoškolské vzdělání studiem jiných zdravotnických oborů.

K hypotéze H3 se vztahuje položka dotazníku číslo 3, 4, 1, 18, 19.

Položka dotazníku č. 3

Nejvyšší dosažené vzdělání:

a) Bc.

b) Mgr.

c) středoškolské

Z celkového počtu 51 respondentek dosáhly středoškolského vzdělání 2 odborné učitelky, 20 odborných učitelek vystudovalo bakalářský studijní program, 29 odborných učitelek vystudovalo magisterský studijní program, z nichž 3 odborné učitelky získaly doktorát. Procentuální zastoupení jednotlivých stupňů vzdělání odborných učitelek ukazuje graf č. 1 na straně 63.

Položka dotazníku č. 4

Nejvyšší vysokoškolské vzdělání jste získal/a:

studiem oboru – učitelství zdravotnických předmětů na střední škole

studiem oboru – ošetřovatelství

studiem oboru – ošetřovatelský management

studiem oboru – dlouhodobá péče o dospělé

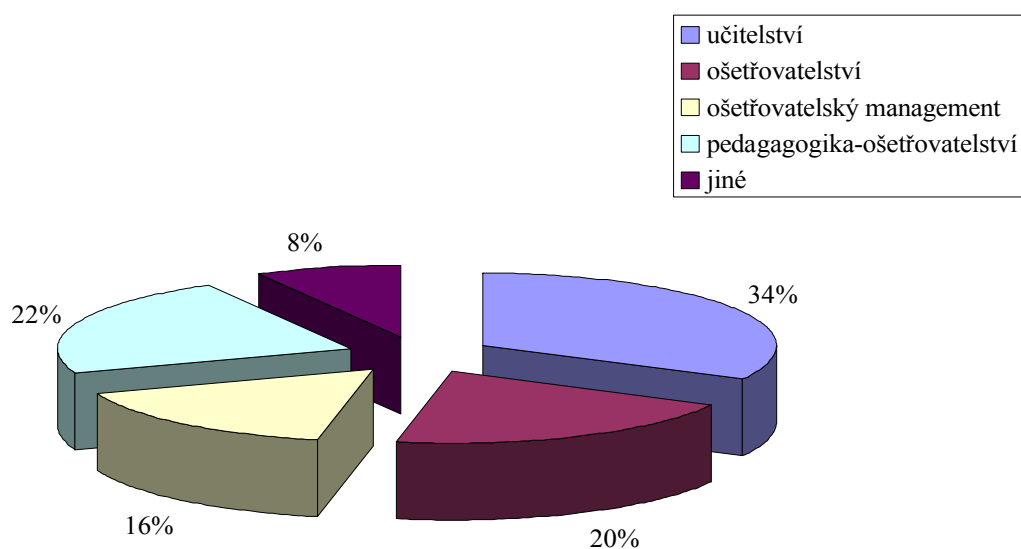
studiem oboru – ošetřovatelství - pedagogika

studiem oboru – andragogika

studiem jiného oboru (prosím, doplňte):

Ze 49 respondentek, které v mém vzorku získaly vysokoškolské vzdělání 16 odborných učitelek, 34 % dosáhlo nejvyšší vysokoškolské vzdělání studiem učitelství zdravotnických předmětů na střední škole, 10 odborných učitelek, 20 % studiem ošetrovatelství, 8 odborných učitelek, 16 % studiem ošetrovatelského managementu, 11 odborných učitelek, 22 % oboru ošetrovatelství-pedagogika, 4 odborných učitelek, 8 % studiem jiného oboru (pedagogika-péče o nemocné, ošetrovatelství-pedagogika a psychologie, porodní asistence, rehabilitačně-psycho sociální péče o postižené děti, staré lidi a dospělé). Procentuální zastoupení jednotlivých oborů ukazuje graf č. 20.

Graf č. 20 Přehled studijních oborů odborných učitelek



Položka dotazníku č. 1

Typ školy, na které vyučujete:

a) střední zdravotnická škola

b) vyšší odborná škola zdravotnická

Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že z 29 respondentek, které získaly způsobilost k výkonu polování odborné učitelky studiem oboru s pedagogickým zaměřením, tj. v mém vzorku respondentek studiem oboru učitelství zdravotnických předmětů na střední škole, ošetrovatelství – pedagogika, ošetrovatelství – pedagogika a psychologie učí 3 respondentky, 10 % pouze na VOŠZ a 8 respondentek, 28 % na SZŠ a VOŠZ. Zbýlých 18 respondentek, 62 % učí na SZŠ.

Z celkového počtu 20 respondentek, které získaly vysokoškolské vzdělání studiem zdravotnických oborů 19 respondentek, 95 % učí jen na SZŠ, 1 respondentka, 5 % učí pouze na VOŠZ. Ve vzorku respondentek s vysokoškolským vzděláním, které studovaly zdravotnické obory, zcela chyběly odborné učitelky vyučující na SZŠ a VOŠZ.

Odborné učitelky se středoškolským vzděláním (2 respondentky) učí na SZŠ.

Položka dotazníku č. 18

Vyberte nejčastější problémy, se kterými se potýkáte při zařazování alternativních vyučovacích metod do výuky na SZŠ (lze označit více možností):

- studenti nejsou ochotni spolupracovat*
 - musíte vynaložit nadměrné úsilí k motivaci studentů a výchozí vědomosti neodpovídají Vaším požadavkům, představám*
 - studenti tyto metody vnímají pouze jako zpestření hodiny*
 - studenti raději preferují frontální výuku, vyžadují ji po Vás*
 - studenti nejsou zvyklí pracovat samostatně, kreativně*
 - studenti potřebují více času k práci a hodinové dotace k jednotlivým tématům Vám nedovolují tyto metody používat*
 - většina studentů i přes Vaše úsilí zůstává pasivní*
 - nevhodné uspořádání učebny*
 - nedostatek didaktických pomůcek k výuce*
 - negativní reakce kolegů na Vaše snahy zařadit tyto metody do výuky*
- Jiné problémy (prosím, doplňte):*

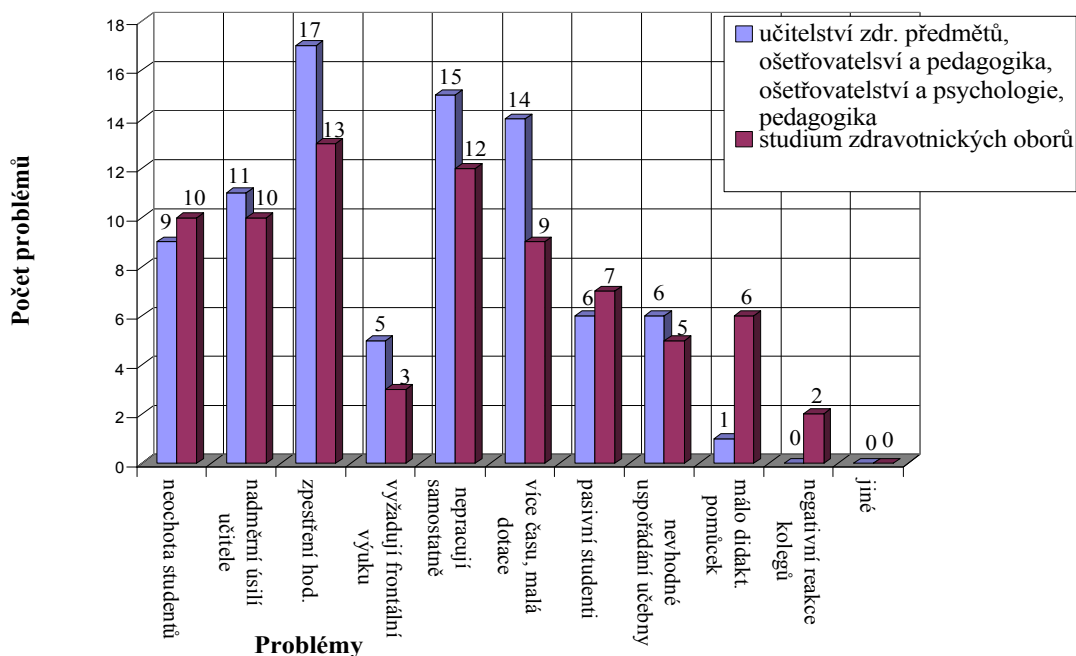
Odborné učitelky, které získaly způsobilost k výkonu profese odborné učitelky, studiem zaměřeným pedagogicky, tj. v mém vzorku respondentek studiem oboru učitelství zdravotnických předmětů na střední škole, ošetrovatelství – pedagogika,

ošetřovatelství – pedagogika a psychologie se nejčastěji potýkají s následujícími problémy při výuce na SZŠ, graf č. 21:

- studenti tyto metody vnímají pouze jako zpestření hodiny – 17 x
- studenti nejsou zvyklí pracovat samostatně, kreativně – 15 x
- studenti potřebují více času k práci a hodinové dotace k jednotlivým tématům Vám nedovolují tyto metody používat – 14 x
- musí vynaložit nadměrné úsilí k motivaci studentů a výchozí vědomosti neodpovídají vynaloženému úsilí – 11 x
- neochota studentů spolupracovat – 9 x

Méně často se setkávají s tím, že by studenti zůstávali pasivní i přes úsilí učitelky (6 x), na jejich škole je nevhodné uspořádání učebny (6 x), měli k dispozici málo didaktických pomůcek (6 x), studenti vyžadovali frontální výuku (5 x), žádná respondentka z výše uvedeného vzorku se nesešla s negativní reakcí kolegů při zařazování alternativních metod do výuky a žádná respondentka s uvedeným typem vzdělání neuvedla jiný problém.

Graf č. 21 Výskyt problémů při výuce na SZŠ



Graf č. 21 také ukazuje problémy při výuce na SZŠ u odborných učitelek, které získaly vysokoškolské vzdělání studiem zdravotnických oborů. Nejčastější problémy charakterizovaného vzorku respondentek:

- studenti tyto metody vnímají pouze jako zpestření hodiny – 13 x
- studenti nejsou zvyklí pracovat samostatně, kreativně – 12 x
- neochota studentů spolupracovat – 10 x
- musí vynaložit nadměrné úsilí k motivaci studentů a výchozí vědomosti neodpovídají vynaloženému úsilí – 10 x
- studenti potřebují více času k práci a hodinové dotace k jednotlivým tématům Vám nedovolují tyto metody používat – 9 x
- většina studentů i přes Vaše úsilí zůstává pasivní – 7 x

Méně často se uvedený vzorek respondentek setkává s následujícími problémy: nevhodné uspořádání učebny (6 x), nedostatek didaktických pomůcek k výuce (6 x), studenti vyžadují frontální výuku (3 x), negativní reakce kolegů na jejich snahy zařadit alternativní metody do výuky (2 x).

Položka dotazníku č. 19

Vyberte nejčastější problémy se kterými se potýkáte při zařazování alternativních vyučovacích metod do výuky na VOŠZ (vyplňte pouze v případě, že učíte na VOŠZ, lze označit více možností):

- studenti nejsou ochotni spolupracovat*
 - musíte vynaložit nadměrné úsilí k motivaci studentů a výchozí vědomosti neodpovídají Vaším požadavkům, představám*
 - studenti tyto metody vnímají pouze jako zpestření hodiny*
 - studenti raději preferují frontální výuku, vyžadují ji po Vás*
 - studenti nejsou zvyklí pracovat samostatně, kreativně*
 - studenti potřebují více času k práci a hodinové dotace k jednotlivým tématům Vám nedovolují tyto metody používat*
 - časté pozdní příchody studentů do hodin, které narušují strukturu hodiny*
 - většina studentů i přes Vaše úsilí zůstává pasivní*
 - nevhodné uspořádání učebny*
 - nedostatek didaktických pomůcek k výuce*
 - negativní reakce kolegů na Vaše snahy zařadit tyto metody do výuky*
- Jiné problémy (prosím, doplňte):*

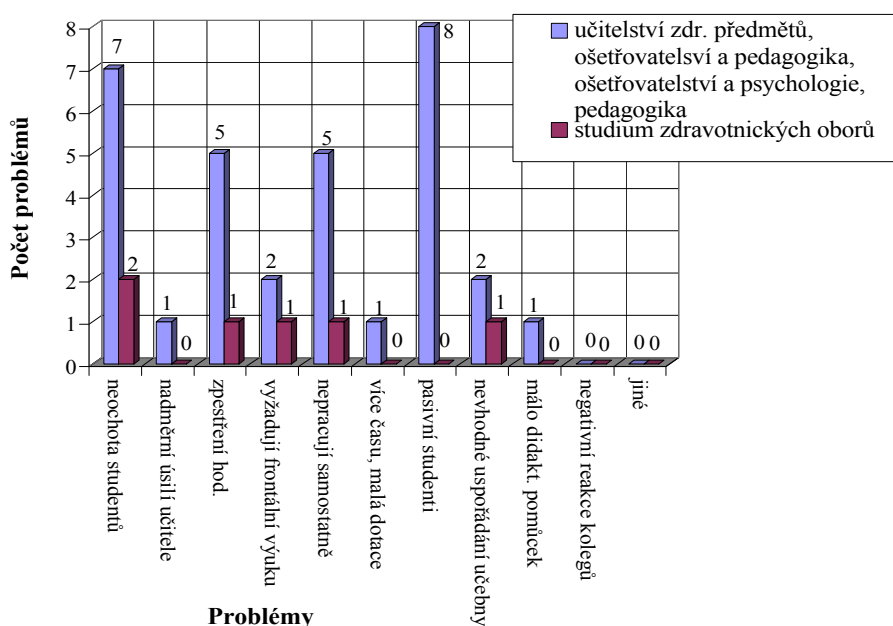
Respondentky, jež získaly způsobilost k výkonu profese odborné učitelky studiem pedagogicky zaměřeným (charakteristika vzorku byla již uvedena v položce č. 18), uvedly nejčastěji níže uvedené problémy při zařazování alternativních metod do výuky, graf č. 22:

- pasivita studentů i přes úsilí učitelky – 8 x
- neochota studentů spolupracovat – 7 x
- studenti alternativní metody vnímají pouze jako zpestření hodiny – 5 x
- studenti nejsou zvyklí pracovat samostatně, kreativně – 5 x

Méně často se vzorek respondentek setkává s následujícími problémy: nadměrné úsilí, které učitel musí vynaložit k motivaci studentů, kdy poté výchozí vědomosti neodpovídají požadavkům učitele, studentky vyžadují frontální výuku, studentky potřebují více času k práci a hodinové dotace k jednotlivým tématům nedovolují tyto metody použít, nevhodné uspořádání učebny, nedostatek didaktických pomůcek.

Respondentka, jež získala vysokoškolské vzdělání studiem zdravotnických oborů uvedla následující problémy: neochota studentů spolupracovat, studenti alternativní metody vnímají pouze jako zpestření hodiny, studenti vyžadují frontální výuku, nejsou zvyklí pracovat samostatně, kreativně, nevhodné uspořádání učebny.

Graf č. 22 Porovnání výskytu problémů při výuce na VOŠZ



Závěr:

Z výše uvedených položek dotazníku vyplynulo, že se hypotéza H3 nepotvrdila.

Odborné učitelky, které vystudovaly magisterský studijní program zaměřený na získání způsobilosti k výkonu profese odborné učitelky, tj. studiem oboru učitelství zdravotnických předmětů na střední škole, pedagogika-péče o nemocné, ošetrovatelství-pedagogika a psychologie se potýkají s téměř stejnými problémy jako učitelky, které vystudovaly zdravotnické obory. Mezi shodně uváděné nejčastější problémy se zařazováním alternativních metod do výuky na SZŠ patří neochota studentů spolupracovat při zařazování alternativních metod do výuky, studenti také potřebují více času k práci a hodinové dotace nedovolují tyto metody do výuky zařazovat, vyučující musí vynaložit nadměrné úsilí k motivaci studentů a výchozí vědomosti poté neodpovídají jeho požadavkům, studenti nejsou zvyklí pracovat samostatně a kreativně a v neposlední řadě studenti alternativní výukové metody vnímají pouze jako zpestření hodiny.

3.2.4 Hypotéza H4

Informace o nových moderních trendech vyučování získávají odborné učitelky častěji na základě samostudia odborné literatury a internetových zdrojů, než z kurzů zaměřených na tuto tematiku.

K hypotéze H4 se vztahuje položka dotazníku číslo 11.

Položka dotazníku č. 11

O alternativních vyučovacích metodách jste se dozvěděl/a (lze označit více možností):

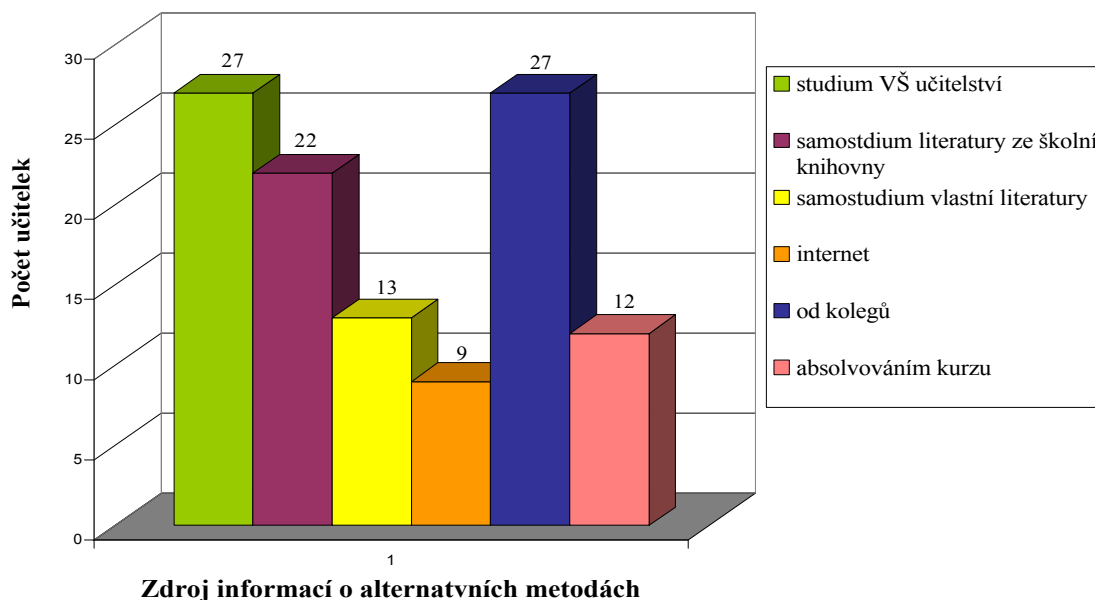
- studiem na VŠ – učitelství*
- samostudiem literatury ze školní knihovny*
- samostudiem literatury, kterou jste si sami zakoupili*
- z internetu*
- od kolegů*
- absolvováním kurzu*

Doplňte název kurzu:

Odborné učitelky získávají informace o nových metodách vyučování častěji samostudiem literatury vlastní i ze školní knihovny a jen malá část odborných učitelek informace o alternativních vyučovacích metodách získala absolvováním kurzu, graf č. 23.

Respondentky uvedly následující kurzy a semináře: kurz počítačové gramotnosti 1 respondentka, 2 %, kurz RWCT metod 2 respondentky, 4 %, pedagogické minimum 2 respondentky, 4 %, skupinové vyučovací metody 2 respondentky, 4 % a komunikační kurzy 1 respondentka, 2 %, alternativní metody v ošetrovatelství 2 respondentky, alternativní aktivizační metody 2 respondentky, 4 %, 2 respondentky nevedly, jaký kurz absolvovaly. 2 respondentky absolvovaly kurzy dva.

Graf č.23 Zdroje informací o alternativních výukových metodách



Závěr:

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že se hypotéza H4 potvrdila. Odborné učitelky získávají častěji informace o nových, moderních trendech vyučování samostudiem literatury než-li absolvováním kurzů zaměřených na tuto tematiku.

Dále z dotazníkového šetření vyplývá, že informace o nových trendech vyučování odborné učitelky nejvíce získávají studiem učitelství na vysoké škole, od kolegů, samostudiem vlastní i školní literatury. Méně často informace získávají z internetu a absolvováním kurzů. Většina respondentek uvedla různou kombinaci několika zdrojů informací.

3.2.5 Hypotéza H5

Více jak 70 % odborných učitelek se domnívá, že vědomosti, dovednosti, návyky, které si student osvojí prostřednictvím alternativních metod vyučování jsou pro budoucí profesi studenta přínosnější, než-li při osvojování těchto vědomostí, dovedností a návyků prostřednictvím klasických vyučovacích metod.

K hypotéze H5 se vztahuje položka dotazníku číslo 9, 10, 12.

Položka dotazníku č. 9

Považujete klasické (tradiční) metody stále za nejefektivnější způsob předávání nových informací studentům?

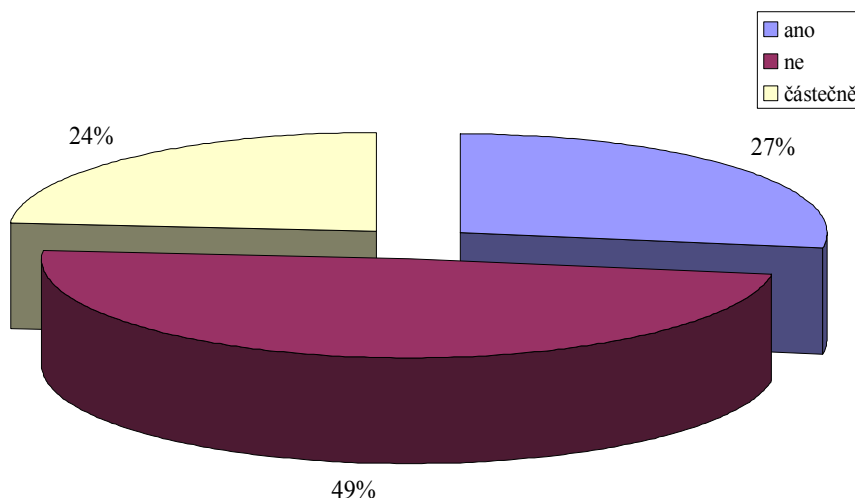
ano ne

částečně (prosím, uveďte důvod)

Jiný názor (prosím, pište hůlkovým písmem):

Z výsledku dotazníku vyplývá, že 25 respondentek, 49 % nepovažuje klasické metody za nejefektivnější způsob výuky, 14 respondentek, 24 % klasické metody považuje stále za nejefektivnější způsob výuky a 12 respondentek, 28 % se domnívá, že klasické metody jsou efektivní jen částečně, graf č. 24. Respondentky se domnívají, že klasické metody jsou efektivní za určitých okolností. Uváděné okolnosti, které vedou odborné učitelky k preferování klasických metod výuky: studenti nevlastní potřebný studijní materiál, je nutno předávat velké množství informací, zařazení tradičních metod podle počtu studentů ve třídě, vhodné použití těchto metod u některých tematických celků, tradiční metody zvyšují pasivitu studentů, neochota studentů pracovat jinou, mnohdy náročnější formou výuky, nedostatečné studijní návyky studentů nutí učitele tradiční metody preferovat, časová tíseň a rozsáhlé tematické celky nutí učitele volit tradiční metody výuky a preferovat frontální výuku, prostřednictvím alternativních metod se někteří studenti nechtějí vzdělávat a nezískají ani potřebné vědomosti, nedostatečná motivace studentů pro výuku v kombinaci s časovou tísní a nedostatkem studijního materiálu, zde je vhodnější volit tradiční metody a strategie. Volba závisí také na třídním kolektivu.

Graf č.24 Názory odborných učitelek na efektivitu klasických vyučovacích metod



Položka dotazníku č. 10

Alternativní vyučovací metody upřednostňujete z důvodu (lze označit více možností):

- dosažení vyšší úrovně logického myšlení
- lepší vnitřní motivace studentů ke vzdělání
- rozvoje kritického myšlení a efektivního učení
- vytvoření prostoru pro větší iniciativu a kreativitu studentů
- rozvoje sociálních i pracovních dovedností studentů
- tyto metody učí studenty kooperaci
- vedení Vaší školy preferuje tyto metody, tudíž je používáte

Jiný důvod, event. doplňte na kterém typu školy je preferujete:

Respondentky alternativní metody výuky upřednostňují nejčastěji z důvodu rozvoje logického myšlení, lepší motivace studentů, rozvoje kritického myšlení a efektivního učení, rozvoj kreativity a iniciativy, alternativní vyučovací metody učí studenty kooperovat. Pouze 8 respondentek uvedlo, že alternativní výukové metody upřednostňuje z důvodu preferování těchto metod vedením školy. Jedna respondentka uvedla jiný důvod. Domnívá se, že studenti neumí hledat informace a neudělají pak zadaný úkol, tabulka č. 4.

Tabulka č.4 Názory učitelek na efektivnost alternativních metod výuky

Důvod	Počet učitelek	%
rozvoj logického myšlení	23	45
motivace studentů	19	37
rozvoj kritického myšlení a efektivního učení	22	43
rozvoj iniciativy a kreativity	33	65
rozvoj sociálních a pracovních dovedností	21	41
rozvoj kooperace studentů	22	43
škola preferuje tyto metody	8	16
jiné důvody	1	2

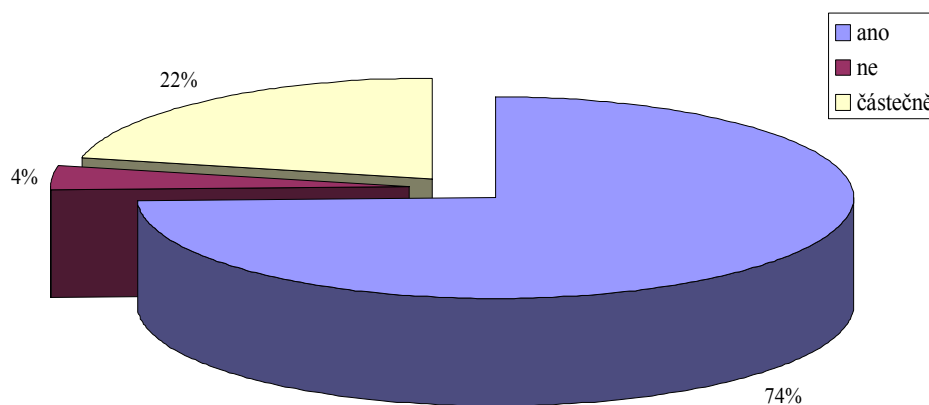
Položka dotazníku č. 12

Domníváte se, že alternativní vyučovací metody prohlubují studijní dovednosti studentů?

- ano ne
 částečně (prosím, uveďte důvod)

Jiný názor (prosím, pište hůlkovým písmem):

Graf č.25 Názory odborných učitelek na efektivnost alternativních vyučovacích metod



Graf č. 25 ukazuje, že 38 respondentek, 74 % se domnívá, že alternativní metody výuky prohlubují studijní dovednosti studentů, 2 respondentky, 4 % si nemyslí, že alternativní metody prohlubují studijní dovednosti studentů a 11 respondentek, 24 %

se domnívá, že studijní dovednosti prohlubují jen částečně. Mezi uváděné důvody částečné efektivnosti těchto metod patří: studenti musí mít teoretické znalosti a musí být ochotni spolupracovat, alternativní metody prohlubují studijní dovednosti jen individuálně, závisí i na třídním kolektivu, student někdy vnímá výuku, kde jsou využívány alternativní metody jen jako zpestření, podceňuje tak získané informace. Nejsou-li alternativní metody používány častěji, dochází ke zpomalení rozvoje studijních dovedností.

Závěr:

Z výsledků uvedených položek dotazníku vyplynulo, že se hypotéza potvrdila.

V mém vzorku respondentek se 74 % (38 odborných učitelek) domnívá, že alternativní vyučovací metody prohlubují studijní dovednosti studentů, tudíž by se dalo předpokládat, že takto získané vědomosti budou schopni lépe využít v praxi. Téměř polovina respondentek (25 odborných učitelek, tj. 49 %) si nemyslí, že by tradiční vyučovací metody byly nejefektivnějším způsobem předávání nových informací a 28 % respondentek (12 odborných učitelek) se domnívá, že jsou efektivní částečně, za určitých okolností.

3.2.6 Hypotéza H6

Při výuce studentů na vyšší odborné škole užívají odborné učitelky alternativních vyučovacích metod častěji a s výrazně menšími problémy než při výuce studentů na střední zdravotnické škole.

K hypotéze H6 se vztahuje položka dotazníku číslo 1, 6, 7, 17, 18, 19.

Položka dotazníku č. 1

Typ školy, na které vyučujete:

a) střední zdravotnická škola

b) vyšší odborná škola zdravotnická

Z celkového počtu 51 respondentek 38 odborných učitelek vyučuje na SZŠ, 4 odborné učitelky jen na VOŠZ a 9 odborných učitelek na SZŠ a VOŠZ. Procentuální zastoupení respondentek na jednotlivých typech zdravotnických škol ukazuje tabulka č. 5

Tabulka č. 5 Zastoupení odborných učitelek na jednotlivých typech škol

Typ zdravotnické školy	Počet odborných učitelek	%
SZŠ	38	75
VOŠZ	4	8
SZŠ a VOŠZ	9	17
Celkem	51	–

Položka dotazníku č. 6, 7

Na SZŠ využíváte během vyučovací hodiny převážně:

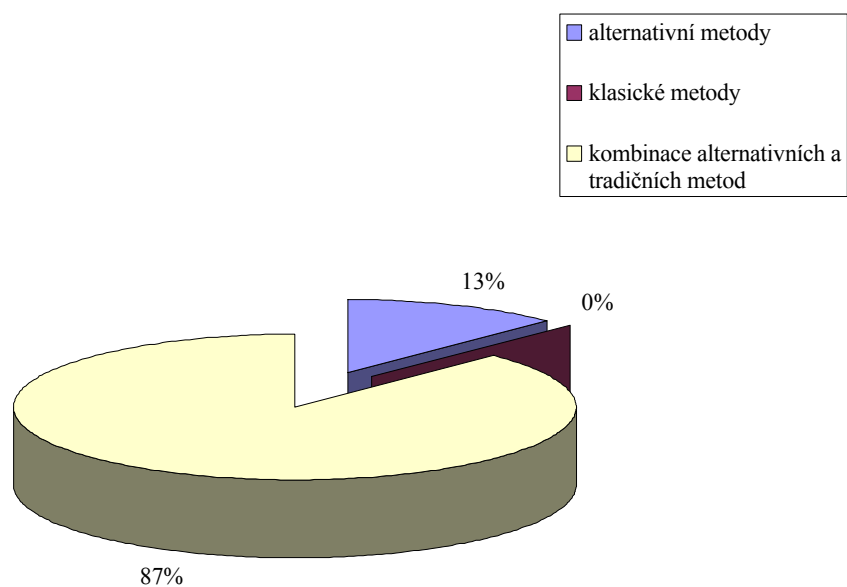
- alternativní metody a strategie* *klasické (tradiční) metody a strategie*
 kombinaci alternativních a klasických metod, strategií

Na VOŠZ využíváte během vyučovací hodiny převážně (vyplňte pokud učíte na VOŠZ):

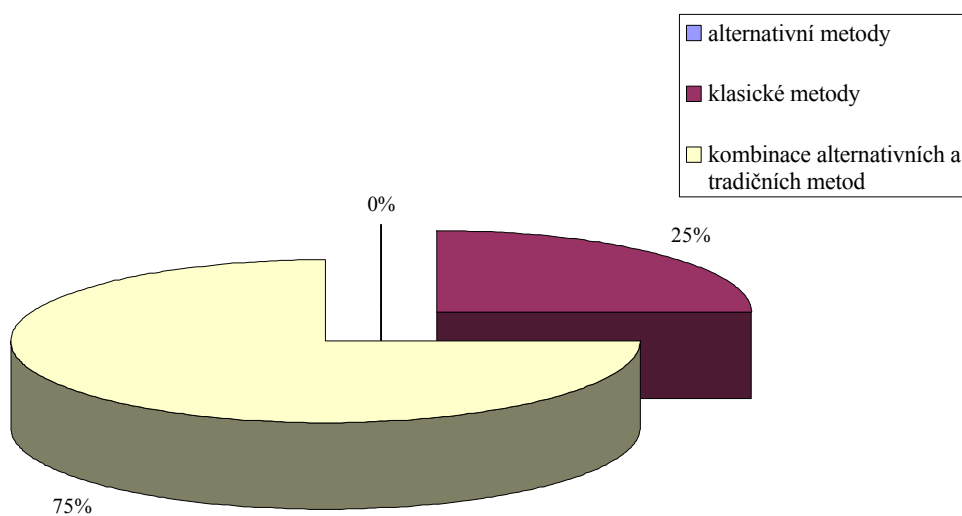
- alternativní metody a strategie* *klasické (tradiční) metody a strategie*
 kombinaci alternativních a klasických metod, strategií

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 8 respondentek vyučujících současně na SZŠ a VOŠZ při výuce na SZŠ z 87 % (7 odborných učitelek) kombinuje alternativní a klasické metody a strategie, 13 % respondentek (1 odborná učitelka) preferuje jen alternativní metody a strategie, graf č. 26. Graf č. 27 ukazuje, že uvedený vzorek respondentek při výuce na VOŠZ preferuje ze 75 % (6 odborných učitelek) kombinaci alternativních a tradičních metod a strategií a ze 25 % respondentek (2 odborné učitelky) preferují jen klasické metody a strategie. 1 respondentka neodpověděla na uvedené položky v dotazníku.

Graf č.26 Metody a strategie preferované odbornými učitelkami na SZŠ



Graf č.27 Metody a strategie preferované odbornými učitelkami, které vyučují na VOŠZ



4 respondentky, které vyučují pouze na VOŠZ kombinují alternativní a klasické metody a strategie (100 % respondentek).

Položka dotazníku č. 17

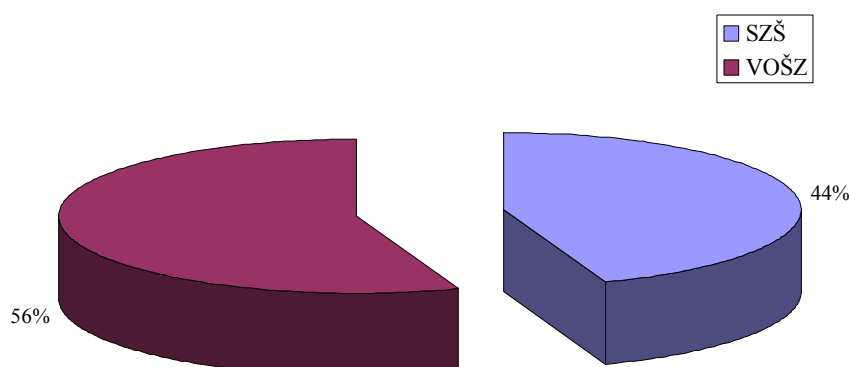
Na kterém typu studia se Vám snadněji využívají při výuce alternativní vyučovací metody? (položku vyplňte pouze pokud máte zkušenost s výukou na obou typech zdravotnické školy)

SZŠ

VOŠZ

Z celkového počtu 9 respondentek 4 odborné učitelky (44 % respondentek) uvedly, že alternativní vyučovací metody se jim snadněji používají při výuce studentů na SZŠ a 5 odborných učitelek (56 % respondentek) uvedlo, že se jim alternativní vyučovací metody využívají snadněji při výuce studentů na VOŠZ, graf č. 28.

Graf č. 28 Názory odborných učitelek na náročnost zařazování alternativních metod výuky na jednotlivých typech zdravotnických škol



Položka dotazníku č. 18

Vyberte nejčastější problémy, se kterými se potýkáte při zařazování alternativních vyučovacích metod do výuky na SZŠ (lze označit více možností):

- studenti nejsou ochotni spolupracovat
- musíte vynaložit nadměrné úsilí k motivaci studentů a výchozí vědomosti neodpovídají Vašim požadavkům, představám
- studenti tyto metody vnímají pouze jako zpestření hodiny
- studenti raději preferují frontální výuku, vyžadují ji po Vás

- studenti nejsou zvyklí pracovat samostatně, kreativně*
 - studenti potřebují více času k práci a hodinové dotace k jednotlivým tématům Vám nedovolují tyto metody používat*
 - většina studentů i přes Vaše úsilí zůstává pasivní*
 - nevhodné uspořádání učebny*
 - nedostatek didaktických pomůcek k výuce*
 - negativní reakce kolegů na Vaše snahy zařadit tyto metody do výuky*
- Jiné problémy (prosím, doplňte):*

Respondentky se zkušeností s výukou na SZŠ i VOŠZ označily následující problémy, se kterými se potýkají při výuce studentů na SZŠ:

- *vyučující musí vynaložit nadměrné úsilí k motivaci studentů a výchozí vědomosti neodpovídají jejich požadavkům – 6 x*
- *studenti nejsou zvyklí pracovat samostatně, kreativně – 6 x*
- *studenti potřebují více času k práci a hodinové dotace k jednotlivým tématům vyučující nedovolují tyto metody používat – 5 x*
- *studenti tyto metody vnímají pouze jako zpestření hodiny – 4 x*
- *studenti nejsou ochotni spolupracovat – 3 x*
- *většina studentů i přes Vaše úsilí zůstává pasivní – 3 x*
- *nevhodné uspořádání učebny – 2 x*
- *studenti vyžadují frontální výuku – 1 x*
- *nedostatek didaktických pomůcek k výuce – nevedeno*
- *časté pozdní příchody studentů do hodin, které narušují strukturu hodiny – nevedeno*
- *negativní reakce kolegů na Vaše snahy zařadit tyto metody do výuky – nevedeno*

Uvedené problémy při výuce na SZŠ a VOŠZ znázorňuje graf č. 29.

Položka dotazníku č. 19

Vyberte nejčastější problémy, se kterými se potýkáte při zařazování alternativních vyučovacích metod do výuky na VOŠZ (vyplňte pouze v případě, že učíte na VOŠZ, lze označit více možností):

- studenti nejsou ochotni spolupracovat*
 - musíte vynaložit nadměrné úsilí k motivaci studentů a výchozí vědomosti neodpovídají Vaším požadavkům, představám*
 - studenti tyto metody vnímají pouze jako zpestření hodiny*
 - studenti raději preferují frontální výuku, vyžadují ji po Vás*
 - studenti nejsou zvyklí pracovat samostatně, kreativně*
 - studenti potřebují více času k práci a hodinové dotace k jednotlivým tématům Vám nedovolují tyto metody používat*
 - časté pozdní příchody studentů do hodin, které narušují strukturu hodiny*
 - většina studentů i přes Vaše úsilí zůstává pasivní*
 - nevhodné uspořádání učebny*
 - nedostatek didaktických pomůcek k výuce*
 - negativní reakce kolegů na Vaše snahy zařadit tyto metody do výuky*
- Jiné problémy (prosím, doplňte):*

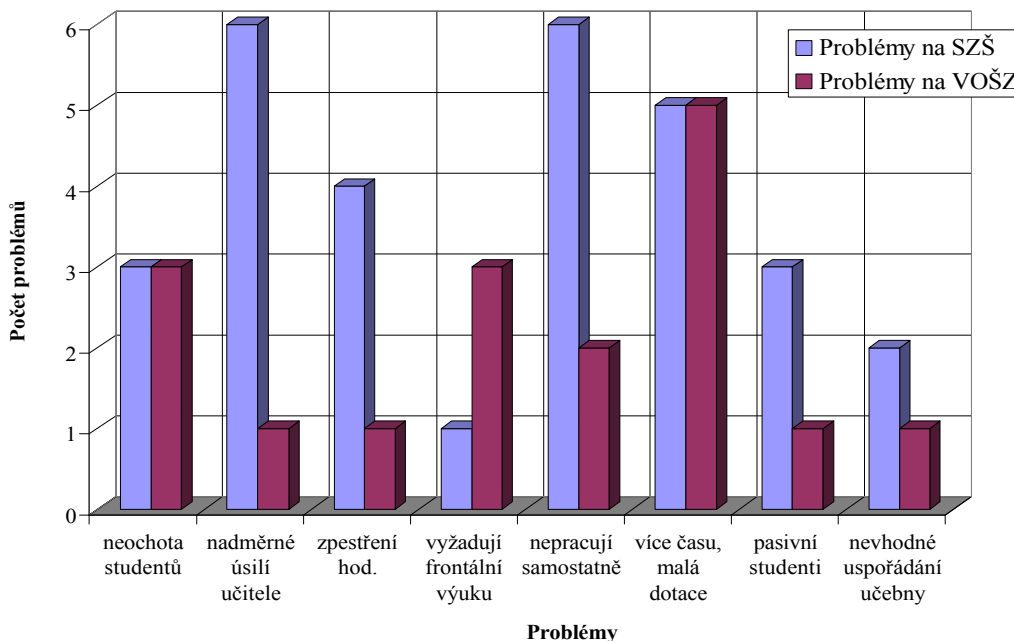
Respondentky, které vyučují na VOŠZ uvedly následující problémy, se kterými se potýkají při výuce, graf č. 29:

- *studenti potřebují více času k práci a hodinové dotace k jednotlivým tématům nedovolují tyto metody používat – 5 x*
- *studenti vyžadují frontální výuku – 3 x*
- *studenti nejsou ochotni spolupracovat – 3 x*
- *studenti nejsou zvyklí pracovat samostatně, kreativně – 2 x*
- *vyučující musí vynaložit nadměrné úsilí k motivaci studentů a výchozí vědomosti neodpovídají jejich požadavkům – 1 x*
- *studenti tyto metody vnímají pouze jako zpestření hodiny – 1 x*
- *většina studentů i přes Vaše úsilí zůstává pasivní – 1 x*
- *nevhodné uspořádání učebny – 1 x*
- *nedostatek didaktických pomůcek k výuce – neuvedeno*
- *časté pozdní příchody studentů do hodin, které narušují strukturu hodiny - neuvedeno*

- negativní reakce kolegů na Vaše snahy zařadit tyto metody do výuky – neuvedeno

Uvedené problémy při výuce na SZŠ a VOŠZ porovnává graf č. 29.

Graf č. 29 Porovnání výskytu problémů při výuce na SZŠ a při výuce studentů na VOŠZ



Závěr:

Výsledky z výše uvedených položek dotazníku dokazují, že se hypotéza H6 potvrdila částečně.

Z výsledků položek dotazníku č. 6 a 7 vyplynulo, že většina odborných učitelek (7 respondentek, 87 % na SZŠ a 6 respondentek, 75 % na VOŠZ) nejčastěji na obou typech škol kombinuje alternativní a klasické výukové metody. Na VOŠZ 5 respondentek, 56 %, které mají zkušenost s výukou na SZŠ a VOŠZ, uvádí, že se jim alternativní metody a strategie uplatňují snadněji.

Graf č. 29 srovnává výskyt problémů při výuce na SZŠ a na VOŠZ a na první pohled je patrné, že s větším počtem problémů se odborné učitelky potýkají na SZŠ.

3.2.7 Hypotéza H7

Při výuce psychologických disciplín se využívá větší množství alternativních metod než při výuce ošetrovatelských disciplín.

K hypotéze H7 se vztahuje položka dotazníku číslo 5, 14, 15.

Položka dotazníku č. 5

Odborné předměty, které v letošním školním roce vyučujete:

SZŠ

- Somatologie*
- Ošetrovatelství*
- Veřejné zdravotnictví a výchova*
- Klinická propedeutika*
- Psychologie a komunikace*
- První pomoc*
- Ošetrování nemocných*
- Psychologie a pedagogika*

VOŠZ

- Ošetrovatelské postupy*
- Ošetrovatelství*
- Etika v ošetrovatelství ke zdraví*
- Multikulturní ošetrovatelství*
- Komunikace v ošetrovatelství*
- Zdravotnické a sociální právo*
- Veřejné zdravotnictví*
- Výchova ke zdraví*
- První pomoc a medicína katastrof*
- Klinická propedeutika*
- Anatomie a fyziologie*
- Výživa člověka*
- Výzkum v ošetrovatelství*
- Management a řízení kvality*
- Psychologie*
- Sociologie*
- Ošetrovatelství v klinických oborech*
- Odborná praxe I.*

Jiný předmět (prosím, doplňte):

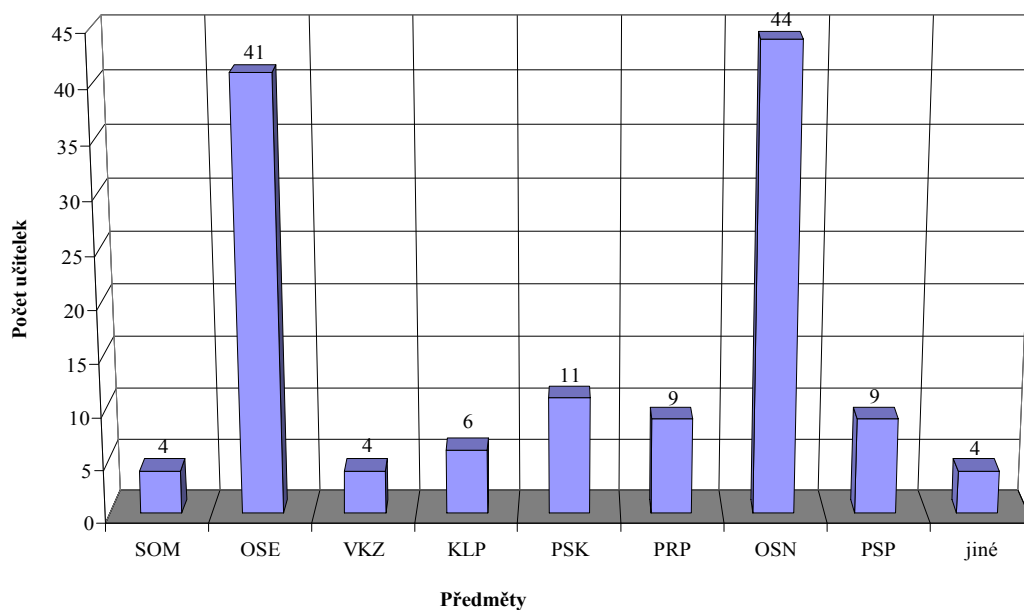
Respondentky v položce označily všechny předměty vyučované v tomto školním roce.

Ze 47 respondentek, které vyučuje na SZŠ učí psychologii a komunikaci u oboru Zdravotnický asistent 11 odborných učitelek, 23 % a 9 odborných učitelek, 19 % vyučuje psychologii a pedagogiku, předmět se vyučuje v oboru Všeobecná sestra. Na

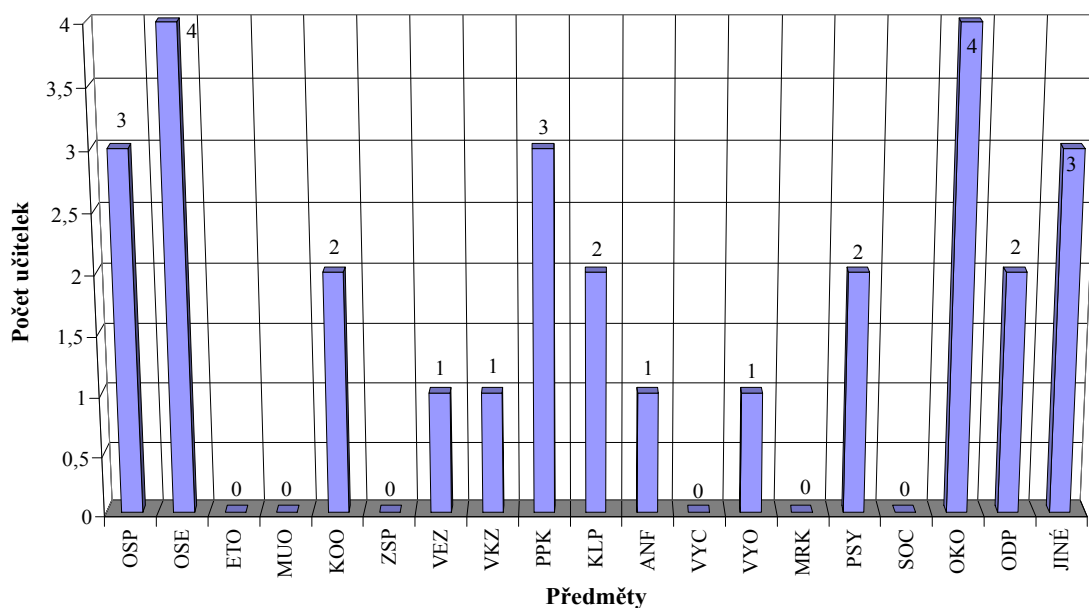
VOŠZ ze 13 respondentek vyučují 2 odborné učitelky, 15 % předmět komunikace v ošetrovatelství a 2 respondentky, 15 % psychologii, graf č. 30, 31.

Ze 47 respondentek vyučuje na SZŠ ošetrovatelství 41 odborných učitelek, 87 %. Na VOŠZ vyučují 3 odborné učitelky, 23 % ošetrovatelské postupy, 4 odborné učitelky ošetrovatelství, 31 %, 4 odborné učitelky, 31 % ošetrovatelství v klinických oborech, graf č. 30, 31.

Graf č.30 Přehled předmětů, které odborné učitelky vyučují na SZŠ



Graf č.31 Přehled předmětů, které odborné učitelky vyučují na VOŠZ



Do položky jiné předměty odborné učitelky na SZŠ uvedly vnitřní lékařství, chirurgii a patologii. Na VOŠZ patřily mezi jiné předměty: absolventský seminář, OKO - gynekologie a porodnictví, ošetřovatelství v neodkladné péči, ošetřování v neodkladné péči.

Položka dotazníku č. 14

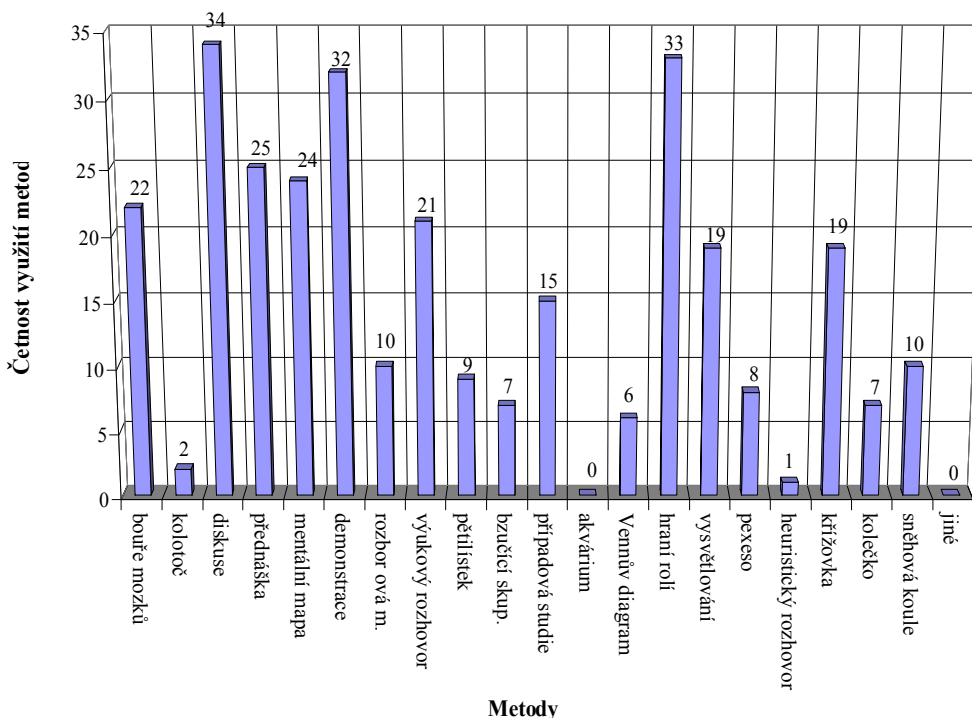
Které vyučovací metody používáte ve výuce ošetřovatelství? (zaškrtněte pouze nejčastěji užívané metody):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> bouře mozků | <input type="checkbox"/> případové studie |
| <input type="checkbox"/> kolotoč | <input type="checkbox"/> akvárium |
| <input type="checkbox"/> diskuse | <input type="checkbox"/> Vennův diagram |
| <input type="checkbox"/> přednáška | <input type="checkbox"/> hraní rolí |
| <input type="checkbox"/> mentální mapa | <input type="checkbox"/> vysvětlování |
| <input type="checkbox"/> demonstrace | <input type="checkbox"/> pexeso |
| <input type="checkbox"/> výukový rozhovor | <input type="checkbox"/> heuristický rozhovor |
| <input type="checkbox"/> rozborová metoda | <input type="checkbox"/> křížovka |
| <input type="checkbox"/> pětilístek | <input type="checkbox"/> kolečko |
| <input type="checkbox"/> bzučící skupiny | <input type="checkbox"/> sněhová koule |

Jiné (prosím, doplňte):

Při výuce ošetřovatelských disciplín respondentky nejčastěji preferují z alternativních metod výuky hraní rolí 33 respondentek, 68 %, mentální mapu 24 respondentek, 47 %, bouři mozků 22 respondentek, 43 %, případové studie 15 respondentek, 29 %, křížovku 19 respondentek, 37 %, sněhovou kouli 10 respondentek, 20 %. Mezi méně preferované alternativní metody patří pětilístek 9 respondentek, 18 %, pexeso 8 respondentek, 16 %, kolečko 7 respondentek, 14 %, bzučící skupiny 7 respondentek, 14 %, Vennův diagram 6 respondentek, 12 %, kolotoč 2 respondentky, 4 %. Přehled vyučovacích metod preferovaných při výuce ošetřovatelských disciplín znázorňuje graf č. 32.

Graf č.32 Přehled preferovaných metod při výuce ošetrovatelských disciplín



Položka dotazníku č. 15

Které vyučovací metody používáte ve výuce psychologických disciplín (vyplňte pokud učíte psychologické disciplíny):

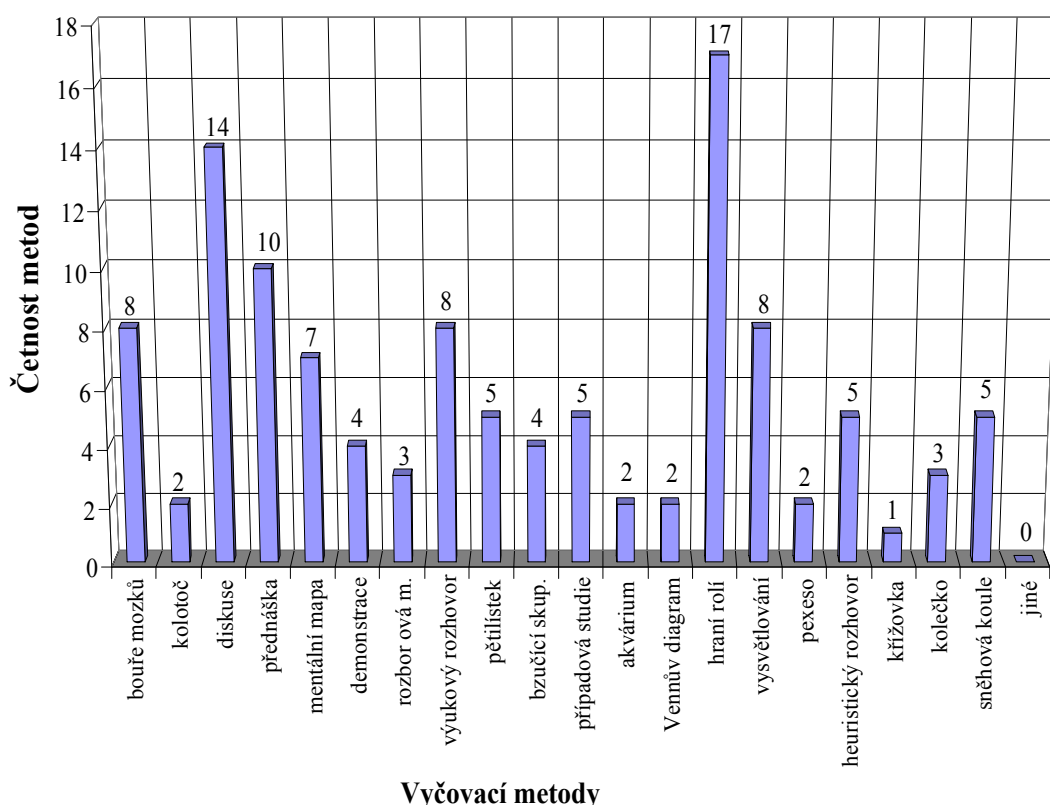
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> bouře mozků | <input type="checkbox"/> případové studie |
| <input type="checkbox"/> kolotoč | <input type="checkbox"/> akvárium |
| <input type="checkbox"/> diskuse | <input type="checkbox"/> Vennův diagram |
| <input type="checkbox"/> přednáška | <input type="checkbox"/> hraní rolí |
| <input type="checkbox"/> mentální mapa | <input type="checkbox"/> vysvětlování |
| <input type="checkbox"/> demonstrace | <input type="checkbox"/> pexeso |
| <input type="checkbox"/> výukový rozhovor | <input type="checkbox"/> heuristický rozhovor |
| <input type="checkbox"/> rozborová metoda | <input type="checkbox"/> křížovka |
| <input type="checkbox"/> pětilístek | <input type="checkbox"/> kolečko |
| <input type="checkbox"/> bzučící skupiny | <input type="checkbox"/> sněhová koule |

Jiné (prosím, doplňte):

Mezi nejčastěji preferovanou alternativní metodu při výuce psychologických disciplín patří hraní rolí 17 respondentek, 33 %. Mezi méně často užívané alternativní metody patří bouře mozků 8 respondentek, 16 %, pětilístek

5 respondentek, 14 %, případové studie 5 respondentek, 14 %, sněhová koule 5 respondentek, 14 %, bzučící skupiny 4 respondentky, 8 %, kolečko 3 respondentky, 6 %, kolotoč 2 respondentky, 4 %, akvárium 2 respondentky, 4 %, Vennův diagram 2 respondentky, 4 %, pexeso 2 respondentky, 4 % a křížovka 1 respondentka, 2 %. Přehled vyučovacích metod preferovaných při výuce psychologických disciplín znázorňuje graf č. 33.

Graf č.33 Přehled preferovaných metod při výuce psychologických disciplín



Závěr:

Ze zpracovaných položek dotazníku vyplývá, že se hypotéza H7 nepotvrdila.

Při výuce ošetřovatelství využívají odborné učitelky 12 typů alternativních vyučovacích metod, při výuce psychologie odborné učitelky označily 8 typů alternativních metod. Mezi nejpreferovanější metodu jak v psychologii, tak ošetřovatelství patří hraní rolí.

Z dotazníkového šetření dále vyplynulo, že mezi velmi preferované metody výuky stále patří přednáška (tradiční metoda), diskuse (tradiční metoda s případnými

aktivizačními prvky), demonstrace (aktivizující metoda) a výukový rozhovor (tradiční metoda s případnými aktivizačními prvky).

3.2.8 Hypotéza H8

Domnívám se, že mezi nejčastěji užívané alternativní vyučovací metody patří brainstorming, hraní rolí, případové studie a křížovka.

K hypotéze H8 se vztahuje položka dotazníku číslo 14, 15.

Položka dotazníku č. 14

Které vyučovací metody používáte ve výuce ošetrovatelství? (zaškrtněte pouze nejčastěji užívané metody):

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> bouře mozků | <input type="checkbox"/> případové studie |
| <input type="checkbox"/> kolotoč | <input type="checkbox"/> akvárium |
| <input type="checkbox"/> diskuse | <input type="checkbox"/> Vennův diagram |
| <input type="checkbox"/> přednáška | <input type="checkbox"/> hraní rolí |
| <input type="checkbox"/> mentální mapa | <input type="checkbox"/> vysvětlování |
| <input type="checkbox"/> demonstrace | <input type="checkbox"/> pexeso |
| <input type="checkbox"/> výukový rozhovor | <input type="checkbox"/> heuristický rozhovor |
| <input type="checkbox"/> rozborová metoda | <input type="checkbox"/> křížovka |
| <input type="checkbox"/> pětilístek | <input type="checkbox"/> kolečko |
| <input type="checkbox"/> bzučící skupiny | <input type="checkbox"/> sněhová koule |

Jiné (prosím, doplňte):

Výsledky položky dotazníku č. 14 jsou uvedené u hypotézy H7 na straně 104,105.

Položka dotazníku č. 15

Které vyučovací metody používáte ve výuce psychologických disciplín (vyplňte pokud učíte psychologické disciplíny):

- | | |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> bouře mozků | <input type="checkbox"/> případové studie |
| <input type="checkbox"/> kolotoč | <input type="checkbox"/> akvárium |
| <input type="checkbox"/> diskuse | <input type="checkbox"/> Vennův diagram |

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> přednáška | <input type="checkbox"/> hraní rolí |
| <input type="checkbox"/> mentální mapa | <input type="checkbox"/> vysvětlování |
| <input type="checkbox"/> demonstrace | <input type="checkbox"/> pexeso |
| <input type="checkbox"/> výukový rozhovor | <input type="checkbox"/> heuristický rozhovor |
| <input type="checkbox"/> rozborová metoda | <input type="checkbox"/> křížovka |
| <input type="checkbox"/> pětilístek | <input type="checkbox"/> kolečko |
| <input type="checkbox"/> bzučící skupiny | <input type="checkbox"/> sněhová koule |

Jiné (prosím, doplňte):

Výsledky položky dotazníku č. 15 jsou uvedené u hypotézy H7 na straně 105, 106.

Závěr:

Hypotéza se potvrdila jen částečně. Mezi nejčastěji užívané alternativní metody patří hraní rolí a brainstorming. Uvedené metody označilo více než 50 % respondentek. Křížovka a případové studie se využívá při výuce méně.

3.2.9 Hypotéza H9

Ve školních odborných knihovnách je minimálně 5 publikací s didaktickou tematikou zabývajících se novými trendy vyučování.

K hypotéze H9 se vztahuje položka dotazníku číslo 20. Dále se k hypotéze vztahují výsledky místního šetření v knihovně vybraných zdravotnických škol.

Položka dotazníku č. 20

V odborné knihovně Vaší školy jsou níže uvedené publikace s didaktickou tematikou:

- Kalhous, Z., Obst, O. Školní didaktika.
- Skalková, J., Obecná didaktika.
- Petty, G., Moderní vyučování.
- Fischer, R. Učíme děti myslet a učit se.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E., Novotný, P. Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků.
- Kasíková, H. Kooperativní učení a vyučování.

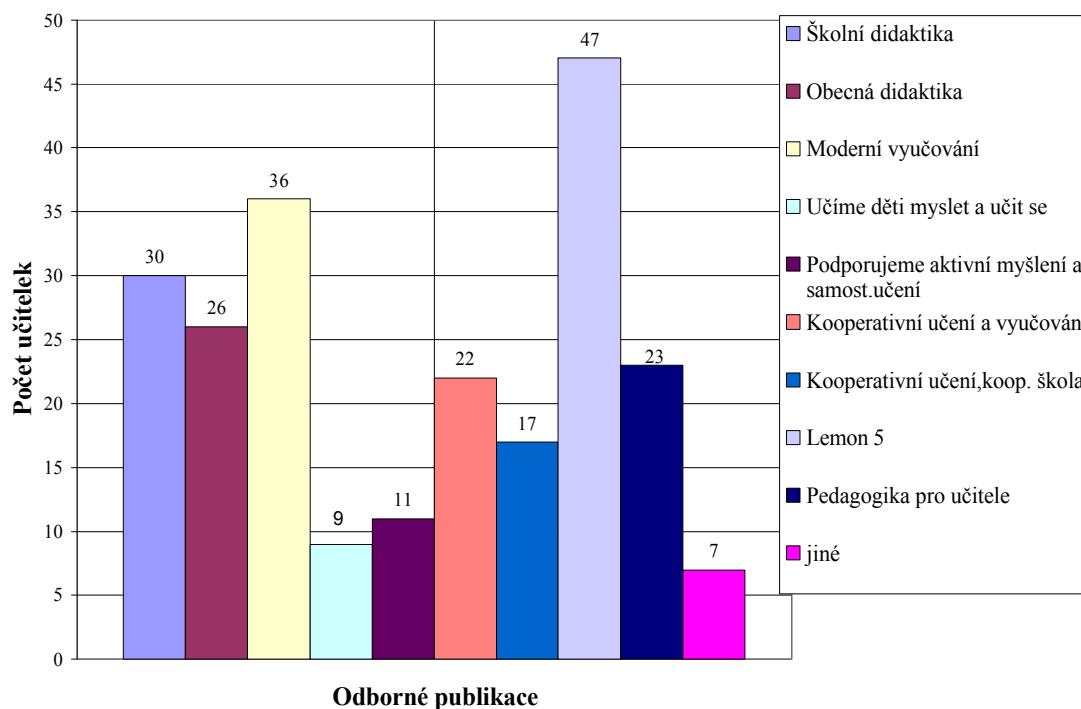
☐ Kasíková, H. Kooperativní učení, kooperativní škola.

☐ Staňková, M., WHO Lemon 5

☐ Vališová, A., Kasíková, H Pedagogika pro učitele.

Jiné podobně zaměřené publikace (prosím, doplňte):

Graf č.34 Využití publikací s didaktickou tematikou odbornými učitelkami zdravotnických škol



Z grafu č. 34 vyplynulo, že odborné učitelky vybraných zdravotnických škol ví o následujících publikacích s didaktickou tematikou v knihovnách svých škol: 47 odborných učitelek (92 % respondentek) označilo Lemon 5, 36 odborných učitelek (71 % respondentek) označilo Moderní vyučování, 30 odborných učitelek (59 % respondentek) označilo Školní didaktiku, 26 odborných učitelek (51 % respondentek) označilo Obecnou didaktiku, 23 odborných učitelek (45 % respondentek) označilo Pedagogiku pro učitele, 22 (43 % respondentek) označilo Kooperativní učení a vyučování, 17 odborných učitelek (33 % respondentek) označilo Kooperativní učení a školu, 11 odborných učitelek (22 % respondentek) označilo Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků, 9 odborných učitelek (14 % respondentek) označilo Učíme děti myslet a učit se, 7 odborných učitelek (14 % respondentek) uvedlo jiné publikace. Respondentky doplnily

následující tituly: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování, Globální výchova, Waldorfská škola, příručky Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Výsledky místního šetření v knihovně

Publikace s didaktickou tematikou, které si odborné učitelky nejčastěji zapůjčují ukazuje tabulka č. 6 (viz podkapitola 3.2.10 Výsledky místního šetření v knihovnách vybraných zdravotnických škol, s. 112). Celkový počet titulů s didaktickou tematikou ukazuje tabulka č. 7 (viz podkapitola 3.2.10 Výsledky místního šetření v knihovnách vybraných zdravotnických škol, s. 113). Z tabulky č. 7 vyplývá, že v knihovnách vybraných zdravotnických škol je minimálně 7 publikací s didaktickou tematikou zaměřenou na nové trendy ve vyučování.

Závěr:

Z výsledků místního šetření v knihovně vyplynulo, že se hypotéza H9 potvrdila.

Výsledky z dotazníkového šetření a místního šetření v knihovnách vybraných zdravotnických škol ukázaly, že vzorek respondentek označil v dotazníku i publikace, které si buď zakupují odborné učitelky sami nebo si je půjčují v jiných knihovnách. Z dotazníku nelze tedy zjistit informovanost odborných učitelek o publikacích s didaktickou tematikou v jejich knihovnách. Z výsledků výzkumu lze také usoudit, že odborné učitelky mají zájem o nové trendy ve vyučování, neboť jsou ochotné literaturu s didaktickou tematikou samy zakoupit nebo nové informace hledají i v jiných než školních knihovnách.

3.2.10 Výsledky místního šetření v knihovnách vybraných zdravotnických škol

Otázka č. 1 Půjčují si knihy s didaktickou tematikou odborné učitelky často?

Shodně knihovnice uvedených zdravotnických školy uvedly, že publikace s didaktickou tematikou jsou zapůjčovány méně často. Preferovanými publikacemi jsou zdravotnické odborné publikace. Pouze 1 knihovnice doplnila, že jsou tyto publikace zapůjčovány zejména pokud jsou nové.

Otázka č. 2 Které z knih s didaktickou tematikou jsou nejčastěji zapůjčeny?

Přehled publikací, které jsou nejčastěji půjčovány ukazuje tabulka č. 6. Mezi nejžádanější publikace s didaktickou tematikou patří Kooperativní učení a škola, Lemon 5, Moderní pedagogika, 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování.

Tabulka č.6 Přehled nejžádanějších publikací s didaktickou tematikou

Publikace	Most	Chomutov	Praha	Teplice	Celkem
Obcná didaktika (J. Skalková)	1	-	-	-	1
Kooperativní uč. a škola (H. Kasiková)	1	1	-	-	2
Kooperativní a vyučování (H. Kasiková)	1	-	-	-	1
Klíčové dovednosti učitele (Ch. Kyriacou)	1	-	-	-	1
Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem (M. Karmsová)	1	-	-	-	1
Moderní pedagogika (Průcha)	-	1	-	1	2
Moderní vyučování (G. Petty)	-	-	-	1	1
Metodické postupy ve vyučování (M. Rozsypalová)	-	-	1	-	1
Kritické myšlení I-VIII.	-	-	1	-	1
Já člověk (P. Šil)	-	-	1	-	1
Školní didaktika (Z. Kalhous)	-	-	1	-	1
101 metod pro aktivní výcvik a vyučování (M. Silberman)	-	-	1	1	2
Lemon 5	-	1	-	1	2

Otázka č. 3 Kolik publikací takto zaměřených máte k dispozici?

Výsledky místního šetření v knihovnách vybraných zdravotnických škol potvrzují, že na všech vytipovaných školách jsou více jak 4 publikace s didaktickým zaměřením, tabulka č 7.

Tabulka č. 7 nemá 100% vypovídající hodnotu, neboť na SZŠ v Chomutově nepoužívají k evidenci publikací žádný počítačový program a knihovnice uváděla jednotlivé publikace pouze na základě svých zkušeností. Na SZŠ v Teplicích byla nová knihovnice a ještě zcela neovládala počítačový program, ve kterém byla evidence publikací.

Tabulka č.7 Počet publikací s didaktickou tematikou

	Most	Chomutov	Praha	Teplice
Počet titulů	13	7	13	11

Otázka č. 4 Půjčují si tyto publikace spíše nové odborné učitelky?

Na zdravotnických školách v Praze a v Chomutově knihovnice shodně uvádějí, že si publikace s didaktickou tematikou zapůjčují odborné učitelky bez rozdílu délky praxe stejně. V Mostě knihovnice zdůraznila vyšší zájem o publikace s didaktickou tematikou zejména u mladších odborných učitelek nebo po mateřské dovolené. Knihovnice z teplické zdravotnické školy byla nová a nedokázala objektivně odpovědět na položenou otázku, uvedla, že neví.

Otázka č. 5 Jak velký zájem o publikace s didaktickou tematikou mají učitelky s mnohaletou pedagogickou praxí?

Na otázku 5 odpověděly na vybraných školách knihovnice odlišně.

Na zdravotnické škole v Mostě uvedla knihovnice, že tento zájem je ryze individuální.

V Chomutově mají začínající i odborné učitelky s mnohaletou pedagogickou praxí stejný zájem, podle knihovnice.

V Praze se knihovnice setkává s menším zájmem o publikace s didaktickou tematikou u odborných učitelek s mnohaletou pedagogickou praxí.

Na teplické zdravotnické škole knihovnice neodpověděla, z již zmiňovaných důvodů.

Otázka č. 6 Kdo nejčastěji vytipuje publikace s didaktickou tematikou zaměřenou na nové trendy výuky?

Na vybraných školách shodně nové publikace vytipují odborné učitelky samy a po schválení vedoucím pracovníkem jsou nové publikace zakoupeny.

Otázka č. 7 Myslíte si, že zájem o tyto publikace mají učitelky pouze v průběhu svých studií?

Na zdravotnické škole v Mostě podle knihovnice mají odborné učitelky stejný zájem o publikace s didaktickou tematikou v době svých studií i po jejich dokončení.

V Chomutově a v Praze knihovnice zaznamenaly vyšší zájem v době studií odborných učitelek.

Knihovnice z teplické zdravotnické školy na otázku 7 neodpověděla. Důvodem bylo její krátké působení na uvedené zdravotnické škole.

IV. Diskuse

Při zpracovávání výsledků empirické části své diplomové práce jsem se pokusila zamyslet nad některými spornými výsledky dotazníkového šetření, dále pak nad příčinami některých problémů při zařazování alternativních metod do výuky.

Z výsledků hypotézy H2 vyplývá, že 33 % odborných učitelek s délkou praxe 16 a více let považuje stále za nejefektivnější způsob výuky klasické vyučovací metody. Z položky dotazníku č.12, však vyplynulo, že 92 % respondentek s výše uvedenou délkou praxe se domnívá, že alternativní metody prohlubují studijní dovednosti studentů. Uvedená skupina respondentek také absolvovala největší množství kurzů zaměřených na alternativní vyučovací metody. Zde se pak nabízí otázka proč odborné učitelky s uvedenou délkou pedagogické praxe nezařazují alternativní vyučovací metody do výuky častěji. Mají méně trpělivosti? Práce učitele jim již nepřináší radost a uspokojení v pracovním životě? Nejsou dostatečně motivováni vedením školy? Bojí se v hodinách opustit své zavedené stereotypy? Neví, jak motivovat studenty? Vyhovuje jim spíše „papouškující“ student nežli student samostatně, kreativně myslící? Nedomnívám se, že najdu odpověď na výše uvedené otázky. Chápu, že je demotivující, když se učitel snaží aktivně předávat informace a studenti jsou zcela imunní k jeho snahám. Je řešením rezignovat? Snad bych mohla přispět svojí malou zkušeností z pedagogické praxe. V prvních ročních se každoročně potýkám s pasivitou studentů, zejména v 1. pololetí, ale již ve 2. pololetí se začínají objevovat výsledky mé práce. Zjišťuji, že si studenti zvyknou více samostatně, aktivně, kreativně pracovat a domnívám se, že se i více na hodiny těší, přímo ode mne očekávají alternativní způsob výuky. Ano, jsme omezeni časem a dalšími níže uvedenými problémy, ale myslím, že lze do každé hodiny zařazovat alternativní metody a strategie.

Cílem hypotézy H6 bylo zjistit, na kterém typu zdravotnické školy se odborným učitelkám využívá snadněji alternativních metod výuky. Domnívám se, že výsledek nebyl zcela objektivní, neboť v mém vzorku respondentek bylo výrazně méně odborných učitelek se zkušeností s výukou na SZŠ i na VOŠZ. Respondentek bylo pouze 9, tj. 17 %. Z tohoto důvodu se domnívám, že se hypotéza potvrdila jen částečně.

V další části diskuse se pokusím zamyslet nad příčinami nejčastěji uváděných problémů se zařazováním alternativních metod do výuky.

Odborné učitelky uváděly nejčastěji problém časové tísně, nutnost předat velké množství informací a dále uváděly, že studenti vnímají alternativní metody pouze jako zpestření hodiny. Jistě, studenti budou zejména při prvním kontaktu s metodou potřebovat více času na zpracování požadovaného úkolu, nicméně s častějším zařazováním těchto metod do výuky a zejména využívání těchto metod v dalších předmětech by mohlo časovou dotaci k vypracování úkolu zkrátit, při nejmenším se zkrátí doba vysvětlování způsobu práce studentů při využívání některých metod.

Proč studenti vnímají alternativní metody pouze jako zpestření hodiny? Zde se nabízí otázka, jak jsou studentům tyto metody představovány, zda jsou vhodně zvolené s ohledem na druh činnosti a cíle hodiny, jakým způsobem jsou posléze ověřovány získané informace. Myslím si, že vnímání alternativních metod výuky, jako pouhý způsob zpestření hodiny je dočasný. Jakmile studenti při častějším zařazování těchto metod do výuky zjistí i ostatní výhody těchto metod (např. vedou studenta ke kreativité, volnému vyjadřování myšlenek, názorů, učí jej efektivněji hledat a využívat informace apod.) sami začnou tuto formu výuky preferovat a učení se tak může stát pro mnohé z nich i přitažlivější. Také by jistě pomohlo zařazování alternativních metod do výuky i v jiných předmětech.

Dalším často uváděným problémem je nutnost předat velké množství informací. Myslím, že svým studentům příliš často předkládáme hotové informace, málo je nutíme pracovat s textem. Chápu, proč kolegyně uvedly výše jmenované důvody, ale 45 minut nenatáhneme a není žádoucí aby naši studenti měli „encyklopedické“ znalosti. Možná je efektivnější studenty také nechat více pracovat doma, nutit je hledat novinky v našem oboru, připravit se na téma do hodin v rámci jejich možností, nutit studenty, aby nepřijímali jen hotové informace, nutit je vidět souvislosti.

Mezi uváděné problémy také patří nesamostatnost studentů, u některých také neochota spolupracovat s učitelem a celková pasivita studentů. Příčina problému nesamostatnosti a nedostatečné kreativity studentů pravděpodobně vznikla již na základní škole. Většina studentů se učí na základní škole přijímat informace pouze pasivně a poté tento způsob výuky očekávají i na střední škole. Někdy uvedený způsob předávání informací očekávají studenti dokonce i na VOŠZ, s tím se však

setkáváme méně často, vzhledem k tomu, že jsou zde studenti vyzrálejší a mají již minimálně malé studijní návyky.

Dále se pozastavím u názorů, že se někteří studenti ani nechtějí prostřednictvím alternativních metod výuky vzdělávat, jsou pasivní a přímo vyžadují frontální výuku. Není to otázkou zejména motivace studenta? Je řešením studenty v jejich pasivitě a pohodlnosti podporovat? Můžeme si poté stěžovat na nesamostatnost a nedostatečnou kreativitu studentů? Domnívám se, že výskyt problémů, např. motivace studentů, přítomnosti problémových studentů ve třídě je také otázkou osobnosti každého učitele, zejména jeho přirozené autority. U pasivních a problémových studentů je vhodné zjistit, proč zůstávají pasivní, proč nepracují tak, jak mají. Mnohdy můžeme objevit i chybu u sebe, např. studenti nerozumí zadání úkolu, vypracování úkolu vyžadovalo méně času, než jsme určili apod. Domnívám se, že pokud se na začátku školního roku vymezí pravidla práce ve třídě a vyučující bude důsledný a všímavý při zadávání práce, sledování práce studentů, lze bez větších obtíží výše uvedené problémy vyřešit.

Souhlasím s kolegyněmi, že většina dnešních studentů, zejména prvního ročníku SZŠ opravdu studijní návyky nemá, ale je řešením se ani nepokusit prostřednictvím alternativních metod a strategií studijní návyky vytvořit? Domnívám se, že právě tady je důležitá práce stávajícího učitele. Naším úkolem je rozvíjet či vytvořit studijní návyky u studentů a tím i jejich studijní dovednosti. Práce učitele v tomto případě pak vyžaduje více trpělivosti, více práce při přípravě hodin a možná také s motivací studentů.

Dále mě zaujaly odbornými učitelkami uváděné okolnosti, za kterých jsou alternativní metody a strategie efektivní (položka dotazníku 12). Jistě jsou některé okolnosti oprávněně uvedené, není nutné tradiční metody zcela ztracovat. Domnívám se, že je spíše žádoucí nalézt optimální kombinaci uvedených metod s ohledem na téma, cíle hodiny, počet studentů apod. Z položky dotazníku 6 a 7 také vyplynulo, že odborné učitelky nejčastěji alternativní a tradiční metody kombinují. Některé uvedené důvody však mají řešení. Například důvod, že studenti nemají potřebný studijní materiál by se dal vyvrátit. Na knižním trhu jsou k dispozici kvalitní učebnice pro výuky ošetrovatelských i psychologických disciplín. Studenti se naučí pracovat s textem a nemusí si vše zapisovat „otrocky“ do sešitu,

mohou si zaznamenat pouze doplňující výklad učitele. A právě zde se potom nabízí využití alternativních metod výuky.

Samozřejmě si uvědomuji, že můj pohled na využití alternativních metod a strategií do výuky může být zkreslen mou krátkou pedagogickou praxí, i možná nadměrným optimismem, který právě pramení z délky mé praxe. Ale sama mám s alternativními metodami ty nejlepší zkušenosti a vím, že po překonání počátečních obtíží, lze studenty naučit touto formou pracovat.

V. Závěr

Domnívám se, že v průběhu zpracovávání mé diplomové práce se mi podařilo splnit v úvodu stanovené cíle.

Hypotéza H1 se nepotvrdila. Odborné učitelky s délkou praxe 6-10 let i odborné učitelky s více jak 11 letou praxí využívají alternativních metod výuky spíše občas, podle tématu a jen u vybraných předmětů.

Hypotéza H2 se potvrdila. Odborné učitelky s délkou praxe 16 a více let nepreferují alternativní metody a strategie pravděpodobně více z důvodu profesionální stagnace, než-li z důvodu nedostatečné informovanosti o alternativních metodách a strategiích.

Hypotéza H3 se nepotvrdila. Odborné učitelky, které vystudovaly magisterský studijní program zaměřený přímo na získání způsobilosti k výkonu profese odborné učitelky se potýkají s téměř stejnými problémy jako učitelky, které vystudovaly zdravotnické obory.

Hypotéza H4 se potvrdila. Odborné učitelky získávají častěji informace o nových, moderních trendech vyučování samostudiem literatury než-li absolvováním kurzů zaměřených na tuto tematiku.

Hypotéza H5 se potvrdila. Většina respondentek se domnívá, že alternativní vyučovací metody prohlubují studijní dovednosti studentů. Studenti jsou schopni efektivněji své vědomosti uplatnit v praxi.

Hypotéza H6 se potvrdila částečně. Respondentky, které mají zkušenosti s výukou studentů na SZŠ i VOŠZ uvedly, že se jim snadněji alternativní metody a strategie uplatňují na VOŠZ. Dále respondentky potvrdily, že se na SZŠ potýkají s větším počtem problémů než při výuce studentů na VOŠZ, počet problémů není výrazně vyšší. Z důvodu malého počtu respondentek se zkušeností s výukou na obou typech škol se domnívám, že výsledky dotazníku nejsou zcela objektivní.

Hypotéza H7 se nepotvrdila. Při výuce ošetřovatelství odborné učitelky využívají dokonce více typů alternativních vyučovacích metod než při výuce psychologických disciplín.

Hypotéza H8 se potvrdila částečně. Mezi nejpreferovanější alternativní metody skutečně patří hraní rolí a brainstorming. Křížovka a případové studie jsou využívány méně často.

Hypotéza H9 se potvrdila. Ve školních odborných knihovnách vybraných škol je minimálně 5 publikací s didaktickou tematikou zaměřenou na nové trendy ve vyučování.

Doporučení pro praxi

Z výsledků průzkumu vyplývá několik doporučení pro praxi:

- Na první pohled je patrné, že jen malá část odborných učitelek (12 respondentek) absolvovala nějaký kurz či seminář zaměřený na nové trendy ve vyučování. Dnes velmi preferovaný kurz RWCT metod absolvovaly v mém vzorku respondentek pouze 2 odborné učitelky. Domnívám se, že v rámci celoživotního vzdělávání učitelů, by bylo žádoucí, aby tento kurz absolvovali učitelé všech aprobací, neboť jen častým zařazováním alternativních metod do výuky v různých předmětech, na všech stupních škol, lze dosáhnout změn v přístupu studentů ke svému vzdělávání. Jen tak lze docílit větší samostatnosti, kreativity studenta.
- Dále si myslím, že je žádoucí, aby studenti byli schopni aktivně vyhledávat informace, pracovat s textem. Za tímto účelem je vhodné více využívat učebnice a internet. Nutit studenty, aby sami hledali potřebné informace v knihovně.
- Nechat studenty více pracovat doma na přípravě probíraného tématu.
- Maximálně využívat mezipředmětové vztahy, které naučí studenta vidět souvislosti, které jsou nezbytně důležité pro kvalitní práci všeobecné sestry či zdravotnického asistenta.

Seznam použité literatury

1. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
2. FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
3. GOODING, S., STAŇKOVÁ, M. *Lemon 5*. Brno: IDV PVZ, 1997. ISBN 80-7013-247-7.
4. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
5. KALHOUS, Z., OBST, Z. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
6. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
7. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3.
8. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-865-8.
9. NEMCOVÁ, J. A KOLEKTIV AUTORŮ *Alternativně metody výučby odborných predmetov na SZŠ a VŠ*. Zborník z odborného seminára s medzinárodnou účasťou. Nitra: Osveta, 2003. ISBN 80-8050-886-0.
10. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-172-7.
11. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
12. SIBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.
13. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
14. STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka I*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.

15. STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka II.* Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.
16. STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka III.* Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.
17. STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka IV.* Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.
18. STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka V.* Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.
19. STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka VI.* Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.
20. STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka VII.* Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.
21. STELEOVÁ, J. L., MEREDITH, K., TEMPLE, CH. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka VIII.* Praha: Kritické myšlení o.s., 2002. ISBN neuvedeno.
22. ŠIL, P., KAROLOVÁ, J. *Já člověk.* Olomouc: Nakladatelství Olomouc s.r.o., 2004. ISBN 80-7182-175-6.
23. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Přílohy

Příloha č. 1 Pracovní list: Ošetrovatelský proces u klienta s poruchou vědomí

Příloha č. 2 Dotazník pro hodnocení práce ve skupině

Příloha č. 3 Hodnotící list skupinové práce (Reid, Forrestal, Cook, 1989)

Příloha č. 4 Pexeso – parenterální výživa

Příloha č. 5 Křížovka – poranění pohybového aparátu

Příloha č. 6 Případová studie Ošetrovatelský proces u ženy v průběhu fyziologického těhotenství

Příloha č. 7 Pořadí aktivit - transfúze

Příloha č. 8 Pětílístek – svědomí

Příloha č. 9 Dotazník pro učitele SZŠ a VOŠZ